

**EDUCAÇÃO NO CAMPO E
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:
ESCOLARIZAÇÃO, DIREITOS E
RESISTÊNCIAS**

ANAIS

ISBN

978-65-01-15450-3

SÃO CARLOS

12 E 13 DE

SETEMBRO DE 2024



Prof. Me. Patric Oberdan dos Santos (UFSCar)
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)
Prof^a. Me. Keyla Morales de Lima Garcia (UFSCar)
(Organizadores)

Simpósio: Educação no Campo e Educação Quilombola: Escolarização, direitos e resistências

12 e 13 de setembro de 2024

Universidade Federal de São Carlos

ANAIS Acesso em: <https://www.gepec.ufscar.br/>

SANTOS, Patric Oberdan; BEZERRA NETO, Luiz; GARCIA, Keyla Morales de Lima. (Orgs). Anais do Simpósio: Educação no Campo e Educação Quilombola: Escolarização, direitos e resistências. São Carlos, 2024.

SUMÁRIO

AS POTENCIALIDADES DOS ETNOSSABERES PRODUZIDOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABOLIÇÃO (MT).....	5
COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO DE CIMA: O FORTALECIMENTO DA CULTURA E IDENTIDADE COMO PROPOSTA EDUCATIVA ANTIRRACISTA.....	10
BEIRADEIROS DO RIO DOCE: AS VOZES DA LAMA. A EVASÃO DOS ESTUDANTES DO IFES PRETOS E INDÍGENAS AFETADOS PELO DESASTRE DE MARIANA.....	15
O RACISMO SEGREGA, A INJÚRIA RACIAL OFENDE, AMBOS SÃO CRIMES.....	21
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO E HISTÓRIA BRASILEIRA.....	26
AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTADO DA ARTE.....	32
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O CURSO DE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA UFSCAR.....	37
ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O PLANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MARANHÃO (2018-2022) EM EVIDÊNCIA.....	41
FORMAS DE MOBILIZAÇÃO EDUCATIVA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA CAMAPUTIUA EM CAJARI-MA.....	46
A TERRA QUILOMBOLA E SEUS FRUTOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL, CULTURAL E ARTÍSTICA NO QUILOMBO D'OITI.....	51
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	55
ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BREVES - MARAJÓ – PARÁ.....	60
IMPACTOS PROVOCADOS PELA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO BA.....	65
RACIOCÍNIO PROPORCIONAL: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO.....	70
PERFIL DO RENDIMENTO ESCOLAR E DA DISTORÇÃO IDADE/ANO NA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA.....	77
A FORMAÇÃO POLÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA TERRA NOVA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO.....	82
ANÁLISE HISTÓRICA DE LUTA, CONQUISTA E RESISTÊNCIA NAS ESCOLAS, E.M. TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES E E.M JUAREZ COSTA.....	89
ENTRE A TECNOLOGIA E AS DESIGUALDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DO RIBEIRA.....	95
ESCOLAS DO CAMPO E COMUNIDADES CAMPONESAS DO LITORAL DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA ACADÊMICA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	106
MARCAS DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (UFU) NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES QUE ATUAM EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL.....	111
CAMPOGRAFIAS VISUAIS: POÉTICAS PROPOSITIVAS EM ARTE/EDUCAÇÃO.....	116
PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	121
REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	126
PANDEMIA DE COVID-19: O USO DO PODCAST PARA ENTENDER E COMBATER AS FAKE NEWS.....	131
ANÁLISE DE ALTERNATIVAS FRENTE À FALTA DE CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	143

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA: COMPROMISSO E TRANSFORMAÇÃO EM CONTEXTOS DESAFIADORES.....	149
O PLANO DE ESTUDO E A INTEGRAÇÃO DE SABERES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	153
FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA AGRÍCOLA.....	159
REPERCUSSÕES DA MAQUINARIA DIGITAL NA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE APÓS A REFORMA TRABALHISTA DE 2017.....	165
A TRANSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A RECONFIGURAÇÃO DO DIREITO NA MODERNIDADE TARDIA.....	170
TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	176
QUALIDADE DE VIDA NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2017-2022): PROBLEMATIZANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	183
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO.....	198
MST E EDUCAÇÃO: UMA LUTA PARA ALÉM DA TERRA.....	204
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRESSUPOSTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	209
A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E OS DESAFIOS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS PRÓXIMAS AO MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS.....	215
A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NA ESCOLA ITINERANTE DO MST/PARANÁ: O TRABALHO NA MATERIALIDADE PEDAGÓGICA DO MST.....	221
ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA: AÇÃO E REFLEXÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA.....	226
A FORMAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA..	231
O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB.....	236
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	241
AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPESINA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.....	247
O USO DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL MÉRCIA CARDOSO COIMBRA: IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA.....	253
PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA: A POLITÉCNIA NO EMBATE PISTRAK E SHULGIN..	258

AS POTENCIALIDADES DOS ETNOSSABERES PRODUZIDOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABOLIÇÃO (MT)

BRUNO GONÇALVES DOS SANTOS

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). falecomobruno020@gmail.com

DAVI SOUSA SILVA

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). davi.silva@edu.mt.gov.br

WAGNER MÔNANTHA SOUSA MORAIS

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). wagnermonantha22@gmail.com

SUELY DULCE DE CASTILHO

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). castilho.suely@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados iniciais de uma ação do projeto "Ciclo de Formação de Docentes Atuantes em Escolas Quilombolas", realizado na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Müller. Desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ) da Universidade Federal de Mato Grosso. O projeto tem como objetivo central integrar os etnossaberes quilombolas à prática pedagógica, conforme preconizado pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2010). Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, as atividades incluíram leitura prévia de textos, rodas de conversa, discussão sobre o conceito de culturas e artesanatos quilombolas: levantamento das culturas, das artes e artesanatos da comunidade e o desenvolvimento coletivo de planos de aula. Os resultados destacaram o resgate e a documentação dos saberes culturais e artísticos locais, além da elaboração de práticas pedagógicas por meio de oficinas. Este projeto não apenas fortalece a identidade étnica das comunidades quilombolas, mas também contribui para uma educação mais reflexiva e inclusiva, desafiando a predominância do eurocentrismo nos currículos educacionais.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Formação Docente; Saberes do Quilombo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de projeto de extensão *Ciclo de Formação de Docentes Atuantes em Escolas Quilombolas*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

O referido projeto busca contribuir para a prática pedagógica assentada nos etnossaberes em Práticas Culturais e Artesanato Quilombola, com intuito de dar relevância às potencialidades pedagógicas desta disciplina, integrante da parte diversificada, que compreende a Área Ciências e Saberes Quilombolas, como expressa as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2010).

Nesse contexto, este resumo expandido tem por objetivo sintetizar os dados iniciais de uma ação do projeto de extensão *Ciclo de Formação de Docentes Atuantes em Escolas Quilombolas*¹, realizada em junho de 2024, na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller no Quilombo de Abolição na cidade de Santo Antônio do Leverger - MT.

METODOLOGIA

O presente projeto de extensão possui a pesquisa-ação como suporte metodológico, o qual, segundo Thiollent (1986), tem por finalidade detectar problemas e intervir no sentido de transformar a realidade. Dessa maneira, a formação foi realizada pelos professores formadores do GEPEQ, mestres de saberes tradicionais da comunidade, representantes da comunidade e docentes da escola.

1ª etapa: Leitura prévia de textos bases para a discussão do conceito de culturas artes e artesanato quilombola.

2ª etapa: Realização de uma roda de conversa para o levantamento e registros de conceitos pela perspectiva das pessoas presentes, bem como as principais manifestações culturais e produções artísticas do quilombo de Abolição.

3ª etapa: Agrupamento dos profissionais por área do conhecimento para produção coletiva de planos de aula que levaram em consideração: os temas levantados na 2ª etapa, as contribuições dos mestres e mestras e as habilidades da DRC/MT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ O Ciclo de Formação ocorreu *in loco* nas escolas estaduais quilombolas de Mato Grosso, a saber: Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda no Quilombo de Mata Cavalo em 11/04/2024; Escola Estadual Quilombola Verena de Leite Brito na cidade de Vila Bela de Santíssima Trindade em 23 e 24/05/2024; Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Müller no Quilombo de Abolição em 13/06/2024; Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica no Quilombo de Cachoeira Rica em 05/07; Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento no Quilombo de Vão Grande em 01/08/2024.

Os resultados iniciais dizem respeito ao levantamento e registros de elementos culturais e artísticos do quilombo de Abolição e a elaboração e apresentação dos planos de aula elaborados pelos e pelas profissionais da educação nas oficinas.

A oficina formada pelas docentes da Unidocência, elaboraram para as turmas do 4º e 5º anos o tema: “*A Dança do Siriri*”. Com o objetivo de mostrar para as crianças que o siriri não é só uma dança, mas um elemento cultural. Para as turmas do 1º e 2º anos, o tema gerador foi a brincadeira “*Terra e Mar*”, uma brincadeira originária de Moçambique que utiliza as habilidades sensoriais e motoras. Já para a turma do 3º ano, as professoras propuseram o tema com o título: “*O que vô e vô sabiam*”, para trabalhar os contos populares por meio dos mestres e mestras para conhecer o passado do Quilombo.

O quadro a seguir expõe os resultados das oficinas por áreas do conhecimento das turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio:

Quadro 1 - Temas e saberes abordados por área de conhecimento.

Área temática	Temas/Saberes	Objetivos
Ciências Humanas e Saberes Quilombolas	“ <i>Conhecendo Nossas Raízes: O Quilombo de Abolição</i> ”	Promover o resgate histórico; Mapear as memórias dos mestres e mestras; Incentivar as práticas agrícolas sustentáveis.
Ciências da Natureza	“ <i>Sociobiodiversidade do quilombo e o Babaçu</i> ”	Realizar estudos sobre o bioma da região; Desenvolver o empreendedorismo juvenil.
Linguagens	“ <i>Artesanato quilombola: o etnossaber do crochê</i> ”	Registrar o artesanato do crochê; Produzir podcasts sobre o tema.
Matemática	“ <i>O melado do jatobá, a paçoca de pilão e anel de tucum.</i> ”	Desenvolver estudos sobre grandezas e medidas, circunferências.

Fonte: elaboração própria.

O projeto de extensão evidencia a importância de se abordar os etnossaberes produzidos no âmbito dos quilombos e de romper com “colonialidade do saber”, pois, conforme as *Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais* propostas pela SEDUC-MT,

historicamente, as escolas centraram seus currículos num padrão eurocêntrico, privilegiando dessa forma a cultura de origem branca. Sendo muitos elementos da história e da cultura Afro-brasileira e indígena silenciados ou abordados de forma equivocada ou estereotipada (Mato Grosso, 2010, p. 76).

As teorias eurocêntricas ainda permanecem no âmbito da Educação pelo fato de terem sido herdadas do violento avanço colonial sobre a América Latina através de uma “constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (Lander, 2005, p. 10).

Portanto, a ação de extensão desenvolvida na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, cumpre um papel significativo para a educação escolar quilombola, pois empenha-se em salvaguardar as culturas e identidades locais, “reforçando-as e valorizando-as, de modo que atenda às necessidades formativas dos estudantes e das comunidades e reafirme as identidades e culturas étnicas dos habitantes desses territórios.” (Castilho, 2019).

CONCLUSÕES

O projeto "Ciclo de Formação de Docentes Atuantes em Escolas Quilombolas", realizado no Quilombo de Abolição em Santo Antônio do Leverger - MT, exemplifica um esforço significativo para integrar os etnossaberes quilombolas na prática pedagógica. Utilizando a pesquisa-ação, o projeto promoveu o resgate e a valorização das culturas locais, desafiando a predominância do eurocentrismo nas escolas. As atividades, que incluíram leitura prévia de textos, rodas de conversa e desenvolvimento de planos de aula coletivos, não apenas documentaram os saberes tradicionais, mas os transformaram em conteúdos educacionais que respeitam e celebram a diversidade cultural. A iniciativa não só fortalece a identidade étnica das comunidades quilombolas, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e reflexiva, fundamentada na pluralidade de conhecimentos e na promoção da justiça epistêmica.

Este projeto evidencia a importância de romper com a "colonialidade do saber" ao proporcionar uma educação que reconhece e valoriza as contribuições históricas e culturais das populações quilombolas. Ao integrar os saberes locais nas práticas educativas, o projeto não apenas enriquece o currículo escolar com perspectivas diversas, mas também empodera as comunidades ao validar suas formas de conhecimento. Dessa forma, ele não só atende às diretrizes curriculares de Mato Grosso, que recomendam a inclusão dos saberes quilombolas, mas também oferece um modelo inspirador de como a educação pode ser transformadora ao promover uma compreensão mais ampla e respeitosa das culturas minoritárias e marginalizadas.

Agradecemos a Coordenadoria da Educação do Campo e Quilombola da SEDUC/MT por fornecer o transporte para o traslado dos formadores às escolas.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, S. D. A educação escolar quilombola e a questão da identidade. In: CASTILHO, S. D. (Org.). **Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2019, p. 21-40.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: **A coloniedade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Atlas, 1997.

COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO DE CIMA: O FORTALECIMENTO DA CULTURA E IDENTIDADE COMO PROPOSTA EDUCATIVA ANTIRRACISTA

ADILAINE APARECIDA CAZUTE DE SOUZA²

RESUMO

O mote desta reflexão emerge das vivências na Comunidade Quilombola São Pedro de Cima, no Estado de Minas Gerais, na busca por identificar e evidenciar como a Cultura e a Identidade Quilombola é construída no âmbito escolar com as crianças e adolescentes. Com vistas a destacar as particularidades do local, detendo-se de aspectos históricos e sociais envolvidos na constituição da identidade quilombola e sua preservação. Considerando, as interferências de um imaginário social que afeta de diversas maneiras esse processo. As informações prestadas neste trabalho são resultados de uma pesquisa de cunho bibliográfico e da pesquisa de campo, que nos permitiram o conhecimento acerca dessas questões.

Palavras-chave: Quilombo; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar reflete a questão social³ e suas refrações, sendo arena de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas. Contudo, priorizar e fortalecer a Cultura e a Identidade, vislumbram desenvolver mecanismos educativos que visem a superação do racismo.

O presente trabalho é fruto das vivências enquanto moradora da Comunidade e funcionária da Escola. Para tanto, compreendendo a necessidade de maior aprofundamento, destacamos algumas questões que se apresentam para serem estudadas, preservadas e

² Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Carangola. Especialista em Serviço Social na Educação pela Faculdade do Leste Mineiro - Faculeste.

³ “A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado”. (IAMAMOTO, 2001, p.190).

aprimoradas. Reconhecendo assim, a importância de oportunizar às crianças e adolescentes as memórias presentes no território quilombola, temendo a perda pelas futuras gerações.

O lócus da pesquisa é a Comunidade Quilombola São Pedro de Cima, onde está localizada a Escola Municipal Lia Marta de Oliveira, tendo como foco, portanto, identificar se os alunos tem acesso ao que é preconizado pela Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, se através da escolarização o reconhecimento do que é ser quilombola está sendo fomentado para que sejam preservadas a cultura e a identidade considerando a realidade vivenciada por eles.

METODOLOGIA

Diante da Comunidade Quilombola São Pedro de Cima em relação a Educação Escolar, surgem diversas indagações sobre a existência ou não de um processo de articulação dos laços identitários entre a comunidade escolar e a quilombola. Disto isto, em caso de resposta afirmativa, quais as formas utilizadas para a formação e o desenvolvimento da identidade quilombola nos alunos, tendo em vista os aspectos históricos e sociais envolvidos nessa questão? De que modo a cultura e a identidade tem sido fomentada no âmbito escolar, no tocante ao seu fortalecimento em desfavor no racismo? Como se dá o envolvimento entre a comunidade e a escola? Para responder a essas questões, recorreremos à pesquisa de campo, a qual possibilitou uma realidade mais ampliada, além da pesquisa bibliográfica para embasar a temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. No município de Divino, Minas Gerais existe a Comunidade Quilombola São Pedro de Cima certificada pela Fundação Palmares e nela localiza-se a Escola Municipal Lia Marta de Oliveira. A Comunidade está localizada na Zona Rural, possui cerca de 137 famílias e 382 moradores, a cafeicultura é predominante.

De acordo com a Resolução anteriormente citada, a proposta pedagógica da Educação Escolar Quilombola deve fundamentar-se:

Na memória coletiva; nas línguas reminiscentes; nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais; nas tecnologias e formas de produção do trabalho; nos acervos e repertórios orais; na territorialidade; nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, o art. 59 da Resolução N°08/2012 CNE/CBE estabelece que "é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208⁴ da Constituição Federal." Diante disso, sendo regida pelos seguintes princípios:

O respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas [...]. (BRASIL, 2012, p. 5).

Contudo, entendemos que a identidade quilombola envolve múltiplos fatores. E que ainda “[...]permanecem no imaginário nacional estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal ou a comunidades representantes de uma africanidade intocada”. (MIRANDA, 2012, p.372). Nessa mesma pista, Grosfoguel (2016), ressalta que a estrutura de produção de conhecimento no mundo foi condicionada, e ainda está, sob a forma europeia de se produzir conhecimento, sendo basicamente o método cartesiano a condição necessária para a produção e validação/aprovação desses ditos conhecimentos cultura branca eurocêntrica como forma única de conhecimento, poder, razão e ciência. Com isso, Miranda (2012) enfatiza que a Educação Quilombola se insere no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo da história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.

Na Comunidade em questão, os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dispõem de aulas de Capoeira e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como parte da grade curricular, apresentando-se como aspecto positivo. Todavia, desconhecem o papel estratégico que as disciplinas possuem, e que poderiam desenvolver

⁴ Para maior detalhamento, conferir em: BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de abril, 2024.

para um maior conhecimento da cultura enquanto remanescentes quilombolas. Além da construção e do desenvolvimento de propostas educativas antirracistas que visem a superação da marginalização desses indivíduos. Diante disso, compreendemos que essa identidade se encontra fragilizada, tendo em vista o déficit no que tange a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura quilombola, a partir de suas vivências e experiências na Comunidade.

Podemos afirmar que atualmente no âmbito escolar da Comunidade São Pedro de Cima, o reconhecimento acerca do que é ser quilombola, por parte da maioria dos alunos é inexistente. Reforçando a necessidade de uma maior articulação por parte da Escola, para que conforme preconizado na Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012 seja garantido ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas. Tal garantia pode ser transmitida através de encontros que tratem de temáticas sobre o Quilombo e a Escola, uma organização didático-pedagógica que atenda às necessidades dessa comunidade e que contextualize as propostas educacionais, considerando as especificidades quilombolas.

Portanto, os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos. “O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir”. (WEILL, 1996 apud BOSI, 2002, p. 16). Nesse sentido, conforme Carril (2017), a proposta pedagógica para a Educação Quilombola carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. A interdisciplinaridade torna-se necessária para a abertura de diálogos entre sociologia, história, geografia, antropologia e outras ciências que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. Essa possibilidade, no atual momento, encontra limites nos diversos fatores dados pela própria cultura institucional e na organização das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

CONCLUSÕES

Por fim, propõe-se pensar a educação quilombola na Escola Municipal Lia Marta de Oliveira, imbricada ao uso da etnicidade, do território e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos, com vistas a construir metodologias que promovam aprendizagens que tenham como ponto de partida elementos referentes às realidades locais da comunidade. Nesse

sentido, busca-se romper com uma história longa de alienação e marginalização étnica e racial arraigadas na sociedade brasileira, através da escolarização. “Na representação quilombola, não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social.” (CARRIL, 2017, p. 539).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 08/2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. MEC: Brasília - DF, 2012.

BOSI, E. **Cultura e desenraizamento**. In: Bosi, A. Cultura brasileira. Temas e situações. São Paulo: Ática, 2002. p. 13-41.

CARRIL, L. F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782017000200539&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

IAMAMOTO, M. V. **A Questão Social no Capitalismo**. IN: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. 2001.

MIRANDA, S. A. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação. 17, v. 50, 2012, p. 369-383. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 24.

WEIL, S. **O enraizamento**. In: A condição operária e outros estudos sobre a opressão. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 411-412.

**BEIRADEIROS DO RIO DOCE: AS VOZES DA LAMA. A
EVASÃO DOS ESTUDANTES DO IFES PRETOS E INDÍGENAS
AFETADOS PELO DESASTRE DE MARIANA**

#MARIA DOROTEA DOS SANTOS SILVA.

⁵ ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JUNIOR.

RESUMO EXPANDIDO

O Ifes é uma instituição federal que foi criada a partir da Lei Nº 11.892/2008, com o principal objetivo de: Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, apoiando processos educativos que levam à geração de trabalho e renda. Em uma atividade de rotina no Sistema Acadêmico, foi possível perceber que, a partir de 2016, um quantitativo de alunos oriundos dos Povos Originários e das Comunidades Beiradeiras do Médio Rio Doce, que se identificaram em suas matrículas como pretos e indígenas, descontinuaram os seus cursos, abandonaram, ou trancaram por não lograrem êxito acadêmico. Paralelo a essa questão, o “desastre” de Mariana ocorrido em novembro de 2015, provocou rejeitos de minério que atingiram a bacia do Rio Doce e prejudicou as comunidades beiradeiras, que dependiam do entorno ambiental do rio para suas atividades de trabalho e sustento. Visando entender se o “desastre” tem relação com a evasão desses alunos, o presente texto apresenta uma proposta de estudo, visando adentrar nesse universo dos Povos Originários e das Comunidades de Beiradeiros compostos por pretos e indígenas e compreender suas dificuldades acadêmicas em meio ao caos que se instalou durante e após o desastre ambiental. Destaca-se a relevância desse estudo por se tratar de investigação inédita de um dos maiores desastres ambientais do Brasil, que prejudicou o ambiente natural, a fauna e flora ao longo do Rio Doce e a vida das comunidades beiradeiras do Rio Doce.

⁵. Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU. Coordenador do Programa. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Palavras-chave: Comunidades Beiradeiras; Educação das Relações Étnico-Raciais; Evasão; Povos Originários.

INTRODUÇÃO

O Ifes é o resultado da união de quatro antigas instituições federais de educação: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa. A história dessas instituições é centenária, sendo a mais antiga delas a EAA fundada em 1909, conforme explicado anteriormente. A partir da criação do IF's em 2008 o CEFETES e as escolas agrotécnicas se integraram em uma estrutura única, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). No ano de sua criação, o Ifes já contava com 12 unidades. Além disso, já fazia parte do Ifes o Cead, atual Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor). Em 2022, o Ifes recebeu a autorização de funcionamento para a implantação de dois novos *campi*: Laranja da Terra e Pedro Canário. Em 2024, o Governo Federal anunciou um novo *campus*, em Muniz Freire. Com as novas unidades, o Instituto Federal do Espírito Santo conta com 26 *campi* no estado e o órgão sistêmico que é a Reitoria com 5 Pró-Reitorias.

Apesar dessa abrangência, o levantamento da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) aponta um considerável número de alunos dos Cursos Técnicos e Superiores que evadem, principalmente os ingressantes por ações afirmativas, alunos trabalhadores, dos cursos noturnos e dos *campi* do interior do Estado⁶. A evasão nos Institutos Federais vem sendo tratada como assunto de Estado na Pasta da Educação desde os primeiros anos do governo Lula, muitas ações foram criadas como por exemplo, o movimento de expansão da Rede Federal e Tecnológica, como é o próprio caso da criação dos Institutos Federais e da implantação da proposta vertical da oferta, conforme já defendido por (Frigotto, 2016). A Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁷, estampa bienalmente os números do ingresso e da conclusão dos Cursos Técnicos e de Graduação, sendo que a diferença entre essas duas situações, resulta os números da evasão.

⁶ Fonte: levantamento realizado no Sistema Acadêmico no período de 2016-2018.

⁷ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Figura 1 – Dados de matrícula e evasão dos institutos federais de norte a sul do Brasil



Fonte: disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OTlhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9&pageName=ReportSection9c179c100bd46a83eb4>>. Acesso em 08 de mai. 2024.

Ainda que o Ifes venha trabalhando, em sua função social e legal, na implantação e prevenção de ações de intervenção, acompanhamento e soluções nos diversos problemas acadêmicos por que passam os alunos ingressantes por Ações Afirmativas, visando a permanência e o êxito, incomoda-nos o fato de que os alunos dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, imbuídos de suas especificidades culturais, religiosas, ambientais, sociais, sazonais, econômicas, e ainda, impactados pelo prejuízo econômico causado pelo desastre de Mariana em 2015, possam ter logrado prejuízos e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, é relevante buscar os alunos evadidos, oriundos dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, ouvi-los sobre ou os motivos que os fizeram desesperançar, desistirem da formação e abandonarem seus cursos, e de posse dos resultados, apresentá-los aos gestores institucionais, de modo a provocar a adaptação, flexibilização no contexto pedagógico e no encaminhamento de políticas educacionais adequadas às diversidades desse público.

Justifica-se a necessidade de uma investigação científica com metodologia, aportes teóricos e todo o cabedal acadêmico apropriado, para adentrar nesse universo das Comunidades Tradicionais e compreender suas dificuldades acadêmicas de continuar seus

cursos. Dessa forma, o estudo a ser implementado, busca investigar levantar, discutir e analisar a evasão de cursos dos *campi* do Ifes localizados nas cidades cortadas pelo Rio Doce, por alunos oriundos dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros, entre os anos de 2017 a 2019 e verificar se essa descontinuidade tem alguma relação com o desastre de Mariana, se houve impactos em suas trajetórias acadêmicas, verificar se foram adotadas pelos *campi* do Ifes, de acordo com sua função social e objetivos, medidas sociais, econômicas e pedagógicas para promover o acesso, a permanência e o êxito desse público de alunos.

METODOLOGIA

A identidade cultural dos alunos originários dos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros do Médio Rio Doce, seus cotidianos prejudicados pelo desastre de Mariana e os impactos em seus percursos acadêmicos é o que move este estudo. Assim, para o desenvolvimento do presente trabalho, a proposta epistemológica mais adequada é a da Perspectiva Teórico-metodológica Decolonial, que prevê uma educação inserida e inseparável de um contexto sociopolítico e cultural, que busca a apreensão da realidade dos alunos com as da escola, onde todos aprendem, onde os saberes trazidos são aproveitados e passam a fazer parte da totalidade curricular, agregando a dimensão social, ambiental, formativa, política e cultural, fazendo interagir a escola com a sociedade numa inter-relação indissociável. Para efeito de percurso metodológico, inicialmente, realizamos uma pesquisa documental com o levantamento geral de evasão no Ifes, no período de 2016 a 2019, a partir da Plataforma Nilo Peçanha e do Sistema Acadêmico interno. Dos dados gerais em todos os *campi* e cursos, partimos filtrando por categorias de análises até chegar ao universo da pesquisa que se pretende e nos *campi* específicos das cidades banhadas pelo Rio Doce. De posse da análise desses dados, na segunda parte da pesquisa pretende-se adotar como critério de exclusão e de inclusão, enviar por e-mail dos alunos oriundos Povos Originários, Quilombolas, Pretos, Ribeirinhos ou Beiradeiros dos *campi* de Aracruz, Itapina e Linhares, primeiramente um e-mail convidando-os a participarem da pesquisa. Posteriormente será enviado um questionário estilo *Google Forms*, somente para os alunos que responderam ao e-mail com o aceite. O questionário será composto de questões relacionadas às atividades diárias dos alunos em seus *locus* e *habitus*, sobre os prejuízos causados pelo desastre de Mariana no Rio Doce, se houve impactos em suas atividades profissionais e se esses impactos tem alguma relação com o abandono dos cursos. Em seguida, buscaremos relacioná-las às construções do ambiente acadêmico do Ifes e à vinculação ao processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de atender às indagações das questões/hipóteses apresentadas, utilizar-se-á a metodologia qualitativa de cunho etnográfico,

que, juntamente, com a articulação entre os dados coletados na pesquisa de campo, a revisão bibliográfica, e o aparato legal, darão sustentação formal ao objeto de estudo. Desta maneira, para orientar a construção metodológica, recorrer-se-á aos estudos de (Bogdan e Biklen, 1994), que apresentam as características fundamentais na investigação qualitativa, com orientações acerca da fonte de dados e do ambiente natural onde será realizada a pesquisa. De acordo com os mesmos autores, a pesquisa qualitativa é descritiva, portanto, os dados colhidos não necessitam ser quantificáveis. Os pesquisadores qualitativos também estão mais preocupados com o processo da investigação do que meramente com os resultados. Além disso, os dados da pesquisa qualitativa são analisados de forma indutiva, ou seja, a coleta de dados não visa confirmar ou negar hipóteses previamente estabelecidas. A observação em campo será realizada nas comunidades dos alunos que farão parte do estudo, a fim de conhecer as demandas trazidas por eles e/ou suas famílias. Lançaremos mão da descrição etnográfica do ambiente cultural dos sujeitos e na técnica da História Oral, considerando-as como base para o registro dos saberes populares que não estão documentados. Cabe ressaltar que, precisaremos da permissão de acesso às comunidades. Fomentando uma articulação entre o cotidiano desses sujeitos e as exigências do ensino ofertado pelo Ifes, no intuito de viabilizar sua permanência e êxito, construiremos o nosso diário de campo com as observações dos momentos de trabalho e de estudo. Nessa fase, a entrevista será o instrumento de escuta utilizado para captar as falas, informações, discursos e os silêncios dos sujeitos relacionados, visto ser imprescindível compreender suas visões diante dos prejuízos causados pelo desastre de Mariana, se houve ou não impacto em suas atividades profissionais e no percurso acadêmico. Optaremos pela entrevista semiestruturada, por combinar a utilização de perguntas abertas e fechadas e permitir que o entrevistado discorra sobre o tema proposto. Como instrumento para a coleta de dados, (Vergara, 2012, p.9) afirma que a entrevista semiestruturada “permite inclusões, exclusões, mudanças em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra, o que lhe dá um caráter de abertura”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados que se espera alcançar, cabe ressaltar a necessidade da instituição de ensino passar a considerar a contracultura, o conhecimento não colonial, a desconstrução do estabelecido e as vozes que surgem da lama, do mangue, do asfalto, dos campos e lavouras de café, das cozinhas, do chão de fábricas, fundamentando-se no que considera Kilomba, 2019, que a descolonização se refere à desconstrução do colonialismo, de

tudo o que é imposto pela visão colonialista dos invasores europeus nos territórios não europeus. Para tanto, urge o empoderamento e a conquista da autonomia por parte dos colonizados. O decolonialismo vem combater o racismo cotidiano, estrutural, institucional. Uma das estratégias que se pretende discutir com a gestão do ensino do Ifes é a consideração do currículo decolonial, uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos, tomando como base as suas vozes, aquelas pertencentes aos grupos que não foram considerados ao se definir os Projetos Pedagógicos dos cursos do Ifes. Entendemos que o foco da Educação Básica visando a todos os homens e mulheres, jovens, crianças e adultos, de qualquer etnia, de qualquer classe social, deva estar nos debates que se constituem a partir de cada problemática trazida por essas pessoas e nos seus saberes culturais e tradicionais, e que devam orientar as decisões políticas educacionais, impactarem no currículo trabalhado, aquele que realmente importa, na dialogicidade, no trabalho cotidiano da escola, refletindo no direito à Educação e na perspectiva de sua garantia.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Porto/Portugal, 1994.

BACIA hidrográfica do Rio Doce. **IGAM**, s.d. Disponível em: <<http://www.igam.mg.gov.br/component/content/155?task=view#mainmenu>>. Acesso em 04 de jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.040** de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: Brasília, 07 de fev. 2007.

BRASIL. **Lei Nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 30 de dez. 2008.

BRASIL. **Lei Nº 12.711** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Uma década do decreto Nº 5.154/2004 e do Proeja**: Balanço e perspectiva. Revista HOLOS, v. 6, p. 56-70, out. 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

VERGARA, Sylvia. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2012.

O RACISMO SEGREGA, A INJÚRIA RACIAL OFENDE, AMBOS SÃO CRIMES

IONE FIGUEREDO LIRA DA SILVA

ESCOLA MUN. AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA

ionefigueredo@yahoo.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA - PALESTRA

Area Curricular: História

Temática: Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira; e Relações Étnico- Raciais

Turmas para aplicação: 8º e 9º ano do ensino fundamental regular

Faixa etária: Jovens de 12 a 15 anos de idade

Tempo de duração: 60 min

Conteúdo: Relações étnico-raciais: combate às formas de discriminação racial – Racismo e Injúria Racial.

Data de aplicação: novembro de 2022.

II - OBJETIVOS

II.1 - OBJETIVO GERAL:

Corroborar para com a implementação da lei 10.639/2003 através de evento (palestra) que conceitue, identifique, aponte penalidades, oriente formas de prevenção e combate às práticas do Racismo e injúria Racial; contribuindo para com a convivência respeitosa, justa e solidária no espaço escolar, primando pelo princípio da equidade e pela efetivação da democracia substantiva, qual seja, pela igualdade de oportunidades.

II.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer do conceito de “Consciência Negra”, sua origem (na Teoria de Steve Biko) e as circunstâncias sociais (movimento negro) em que a data foi instituída no calendário escolar;

2. Aprender os conceitos de Racismo e Injúria Racial, apontando suas divergências, identificando suas práticas enquanto crimes e conhecer das penalidades enquanto formas de prevenção às formas de discriminação.

3. Vivenciar e expressar formas de valorização do protagonismo do povo negro na sociedade através de práticas cotidianas de respeito, corrigindo posturas, atitudes, e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

III - JUSTIFICATIVA:

Como elemento curricular de implementação da Lei 10.639/2003, a palestra “*Racismo segrega, a Injúria ofende, ambos são crimes*” se justifica em virtude do princípio da dignidade humana que norteia o nosso ordenamento jurídico. Fundamentado nesse princípio, todos os povos devem ser tratados com respeito, igualdade ou equidade, combatendo de forma plena o racismo. Racismo é caracterizado por KILOMBA:

No Racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa (...). Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. (...) Neste sentido, não se é “diferente, torna-se diferente” por meio de um processo de discriminação.

A segunda característica é: essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos (...) Não só o indivíduo é “diferente”, mas essa diferença também é articulada através de estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistos/os como “a/o problemático/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa/o”, “a/o preguiçosa/o”, “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o e “a/o incomum”. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com a diferença – formam o que também é chamado de preconceito.

Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, neste sentido, o racismo é a supremacia branca. (KILOMBA, 1991, p.75).

As práticas racista em suas múltiplas formas tem dificultado a construção e o reconhecimento da identidade do povo negro e sua ascensão nos âmbitos político, econômico, social e cultural; em específico o aluno (a) negro(a) da escola pública.

No espaço escolar, diante das formas de preconceitos e discriminações raciais historicamente construídas nos currículos, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de cursos e nas práticas docentes, as quais acarretam a “auto-rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, dificuldade de aprendizagem” (Cavalheiros,2005, p.12) de professores e alunos negros, é crescente a necessidade de atividades e práticas docentes imbuída de conteúdos e metodologias que efetivamente combatam o racismo.

A presença no ensino de História de atividades pedagógicas, com o conteúdo da palestra objeto desta experiência, que conceitue, identifique, aponte penalidades, orienta formas de prevenção e combate às práticas do Racismo e injúria Racial contribuem para a construção de uma nova realidade, com consciência política e histórica da diversidade, que reconheça a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos e professe a convivência respeitosa, justa e solidária como ideal e princípio da humanidade.

IV – FUNDAMENTO DA PALESTRA “O RACISMO SEGREGA, A INJÚRIA RACIAL OFENDE, AMBOS SÃO CRIMES”, NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

IV.1 Competência Geral BNCC alinhada à temática da palestra:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018 p. 9;10)

IV.2 - Competências específicas das Ciências Humanas do ensino fundamental da BNCC alinhada à temática da palestra:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”. (Brasil, 2018, p. 359);

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 359).

IV.3 - Competência específica do Ensino de História (BNCC) alinhada à temática:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p.404)

IV.4 - Habilidades BNCC que expressam a temática da palestra:

8º ano

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

9º ano

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI26) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

IV.5 - fundamentos legais: a Constituição Federal Brasileira de 1988 (art 5º, I, art. 210, art 206, § 1º do art.242, art 215 e 216), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), a Lei n. 10.639/2003, a Resolução CNE 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); as Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos (Jontiem, 1990 e Dacar,2000) e da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas Durban (2001).

V – CONTEÚDO

Conceito de:

- ✓ Consciência negra;
- ✓ Racismo;
- ✓ Injúria Racial;
- ✓ Ação afirmativa;
- ✓ Igualdade/equidade.

VI - MATERIAIS DIDÁTICOS:

Data show, Caixa de som, Notebook, microfone, tela de projeção

VII-EVIDÊNCIAS: fotos do evento.





REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de janeiro de 1989.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm . Acesso em 09/02/2024

BRASIL. **lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm . Acesso em 08/04/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>: Acesso em: 11/04/2024

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>: Acesso em: 16/ 04/2024

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm: Acesso em 16/04/2024

CAVALHEIROS, Eliana. **Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo.** Brasil. Educação e anti-racismo: Caminhos Abertos Pela lei Federal 10.639/2003. Brasília: SECAD/MEC, 2005. P. 65-104

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano |** Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)

RIBEIRO, Djamira. **Pequeno Manual Antirracista.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2019

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** 5ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO E HISTÓRIA BRASILEIRA

FRANCISCO ARTUR DA SILVA CONRADO

FACULDADE UNYLEYA E FDASILVACONRADO@GMAIL.COM

Palavras-chave: Povo Quilombola; Afrodescendentes; Aprendizagem; Reconhecimento; Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traça um paralelo entre a educação quilombola e, compara com as questões educacionais que os governos (municipal, estadual e federal) precisa enfrentar, para que o povo quilombola possa ter uma educação de qualidade, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) afirma no art. 205, no que é relacionado à educação: “Direito de todos e dever do Estado”. Também aborda-se a relação entre a diáspora, o multiculturalismo e identidade do povo africano.

A pesquisa propõe-se a fazer uma reflexão sobre a educação quilombola, nos quais os governos (municipal, estadual e federal) tem que atender os povos afrodescendentes, para que tenham educação de qualidade. Assim, o intuito é de trazer algumas reflexões, acerca da dessa modalidade de educação para os leitores e os interessados na temática.

Esta pesquisa tem como objetivo principal: refletir sobre a educação e a história brasileira, e para isso baseia-se na educação quilombola, na diáspora, no multiculturalismo e identidade do povo africano. Desta forma pensar na construção da educação e da história do Brasil, junto dos povos quilombolas.

2 METODOLOGIA

O método utilizado foi a revisão de literatura, para realizar a reflexão proposta no objetivo principal do trabalho. Conforme Pizzani *et al.* (2012, p. 54), “entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico [...]”.

Para que fosse realizado o estudo escolheu-se o tema, que segundo Gil (2002), pois escolha a da temática é que se realiza a pesquisa. De acordo com Bardin (1977), antes de iniciarmos a construção do trabalho, se faz necessário uma pré-análise, na qual verifica-se e descarta materiais que foram encontrados.

Conforme Conrado (2023, p. 19) “Portanto, organiza-se o material que auxilia em todo o desenvolvimento e a estrutura da pesquisa, que se inicia na fase de pré-análise”. Posteriormente a organização, realiza-se a pesquisa dos materiais que serão utilizados no desenvolvimento do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolaridade quilombola é uma reivindicação histórica do movimento quilombola em todo o país há mais de meio século e foi reconhecida como um direito em 2010, após a publicação do documento final do Conselho Nacional de Educação (CONAE). Esta conferência discutiu leis específicas relativas à implementação da escolaridade quilombola e seu reconhecimento como uma nova modalidade educacional.

Vale ressaltar que a educação escolar quilombola abrange todas as etapas da educação básica. O mesmo vale para conceitos específicos, como o de Quilombo. A relação da comunidade quilombola entre terra e território, conceitos de memória, linguagem coloquial, trabalho, cultura, conquistas e limitações, direitos quilombolas no direito brasileiro. Continua dialogando com o decreto nº 4.887/2003, que por sua vez criou um consenso teórico mais moderno quanto à definição de quilombo como grupos sociais, que desejam uma educação que respeite suas diferenças sociais e culturais.

De acordo com Carril (2017, p. 541) “Tendo em vista essa questão posta em debate, por meio do decreto n. 4.887/2003 tornou-se possível a autodeterminação dos próprios membros das comunidades”. Consequentemente, a educação básica na comunidade quilombola deve garantir conhecimentos relacionados aos saberes tradicionais e às práticas socioculturais da respectiva população. No esforço de satisfazer as características únicas da cultura e da identidade étnico-racial, e fazer valer os seus direitos.

Consequentemente, a educação Escolar Quilombola é parte legal do plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), a alteração da LDB para incluir o currículo oficial da malha de Ensino que torna obrigatório conteúdos sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Observamos também que os quilombos fazem parte do campo e, em muitos casos, têm acesso a políticas

direcionadas a esses grupos sociais, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e trabalhadores de acampamentos de reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados e outros indivíduos que criam condições materiais de sobrevivência trabalhando do campo.

Nas escolas menos estruturadas, como as de áreas rurais ou quilombolas, os professores são responsáveis pela merenda e outras manutenções devido à falta de pessoal dedicado às tarefas diárias. É por isso que os moradores dos assentamentos onde está localizada as escolas rurais não esperam pelo Estado, mas criam suas próprias instituições de ensino. Coisas que parecem absurdas se repetem nas escolas rurais, indígenas e quilombolas. Todos enfrentam desafios semelhantes devido à rejeição histórica, que sofrem por parte dos governos (municipal, estadual e federal).

Em muitas escolas, o transporte que normalmente vêm de fora da escola, não pode servir aos alunos durante todo o ano letivo, devido a problemas de manutenção, especialmente por estradas em más condições, inundadas ou de difícil acesso. Durante a estação das chuvas, os alunos muitas vezes não comparecem às aulas. Em alguns casos os professores que dão nessas escolas, são contratos de forma temporária, sendo assim submetidos a um trabalho precário. E às vezes pelas condições da estrada ou por algum problema no seu transporte, o docente não chega a escola, já que mora muito longe.

A “diáspora pode ser entendida como um conceito com múltiplos significados. Em termos gerais o termo diáspora tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental” (Silva; Xavier, 2018, p. 2). Porém, inicialmente o termo foi usado na bíblia para demonstrar a dispersão dos judeus, e posteriormente foi utilizado para se referir a migrações traumáticas.

Multiculturalismo é o reconhecimento da diversidade cultural e de promoções para ao direito dessa diversidade. Candau (2014) aborda duas concepções sobre o termo, a primeira é a abordagem assimilacionista num sentido descritivo, faz parte do facto de vivermos numa sociedade multicultural. Numa sociedade multicultural, nem todos têm as mesmas oportunidades. A segunda é o multiculturalismo diferencialista, neste enfoque parte-se do pressuposto de que, ao destacar a integração, acaba-se por negar a divergência ou por suprimi-la.

A identidade do povo africano constitui-se pelos diferentes países, que constituem o continente africano. Segundo Marqueza (2019, p. 184) “a formação da identidade africana se assemelha mais ao que chamamos de identidade cívica, criada a partir de um fenómeno que

atingiu de forma unânime todos os Estados da África: *o colonialismo*”. O continente africano foi colonizado pelos europeus, e os povos locais foram escravizados.

Tal como observado na diáspora negra, foram os povos africanos que migraram para diferentes regiões do mundo, emprestando sua identidade a diferentes regiões/nações. Então aqui vale a pena pensar como a suposta identidade, hoje reconhecida como eurocêntricas, são na verdade o resultado de um longo processo de contato e intercâmbios com nações africanas. Porém, esse contato com o povo africano ocorreu de forma, com que eles fossem escravizados, sendo levados para várias regiões do mundo, para que tralhassem para aqueles que os escravizavam.

O multiculturalismo não é uma alternativa ao eurocentrismo. O que a modernidade e a pós-modernidade sugerem do multiculturalismo é talvez uma nova forma de expropriar, os significados através da mercantilização do outro. Portanto, expropriar significados e usá-los como uma suposta declaração de tolerância, porque não os entendo é outra forma de racismo. O suposto fascínio de que palavras como étnico, multicultural e transcultural que aparecem no imaginário, ainda é um retrato do multiculturalismo burguês branco e, portanto, colonial, insistindo na expropriação para se apropriar dele.

Segundo Marqueza:

O multiculturalismo é, portanto, um determinado tipo de ideologia e de política, que se mostra como uma das propostas a ser discutida com perspectiva de se organizar o poder nas sociedades democráticas contemporâneas, ou seja, em contextos socio-históricos plurais (Marqueza, 2019, p. 192).

O multiculturalismo apesar de ser uma ideologia política, em que discute-se as formas de organizar a sociedade, de favorecimento à diversidade dos povos, não atende às necessidades de todos.

No próprio continente africano há uma diversidade de pessoas, nos países em que existem seus descendentes, também existe as diferenças entre as pessoas. Essas diferenças fazem parte de suas identidades, e é muito relevante que essas pessoas que são porvindouros dos povos africanos, que estes conheçam a cultura e a identidade africana. De acordo com Ghedin:

Para isso, é necessário ter identidade com a região, a herança dos primeiros habitantes dessa terra [...] pelos colonizadores, pelos negros e por pessoas de outras etnias, bem como pelos nordestinos fugidos da

seca, nascendo, assim a identidade da cultura amazônica [...] (Ghedin, 2012, p. 113).

Ainda concordando com esse pensamento, Conrado (2023, p. 58) “para o fortalecimento da identificação, é relevante que se estude quem eram os povos constituintes da região, daqueles que já viviam nas terras, e daqueles que vieram de outras localidades [...]”, mesmo quando esses que vieram de outras localidades foram trazidas contra a sua vontade, seja pelos homens que escravizaram outros homens, que é o caso do povo africano, que foi escravizado pelos europeus, ou quando essas pessoas foram forçada a sair do seu lugar pela natureza.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que os governos federal, estadual e municipal precisa criar e assegurar políticas públicas específicas, para os quilombolas. E também é preciso melhorar as estruturas físicas das escolas, a estrada, o transporte escolar, dar uma merenda de qualidade e contratar preferencialmente pessoas que mora próximos às escolas, e que os professores tenham material que auxilie os estudantes, a fazerem diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento comum.

Portanto, independente de qualquer forma é importante estudar, conhecer e saber sobre a cultura dos povos que faz parte da construção da história do país, como é o caso do povo africano, que é um dos três povos, que fazem parte da origem e da construção da história do Brasil. E assim desconstruir as imagens que se tem na sociedade sobre os afrodescendentes, e desta forma diminuir o preconceito existente na sociedade relacionada as seus descendentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Luís Antero Reto (Org.); Augusto Pinheiro (Org.). São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 2003.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2003.

CANDAU, V. M. Ser professor hoje: novos confrontos entre saberes e culturas. **Educação**, v. 37, n.º 1, 2014. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16755>. Acesso: 07 fev. 2024.

CONRADO, F. A. S. Contribuições da disciplina de sociologia na formação da identidade dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe - RR. 2023. 92 f. Monografia (graduação) - Departamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017.

GHEDIN, E. (Org.) **Educação do campo**: epistemologia e prática. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUEZA, H. C. Mito, Identidade Africana e Política de Reconhecimento: Um Paradigma e Uma Reflexão Epistemológica em Busca do Afro-Nacionalismo. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 180-198, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/28832>. Acesso em: 8 fev. 2024.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012.

SILVA, L. H. O; XAVIER, R. C. L. PENSANDO A DIÁSPORA ATLÂNTICA. **História**, São Paulo, v. 37, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/NYnTzkbFH4TB44xScnBXJ3K/> Acesso em: 9 fev. 2024.

AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTADO DA ARTE

Educação Quilombola; Formação Humana; Produção Acadêmica.

MARIA CRISTINA SANTOS

UFSCar

cbezerra@ufscar.br

DRIELI CAMILA GIANGARELLI

UFSCar

cgdrieli@estudante.ufscar.br

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) faz parte de um movimento amplo das demandas da população negra pelo direito à educação. Seus principais objetivos são superar o racismo, promover a reeducação das relações étnico-raciais e valorizar a herança cultural negra e quilombola. A Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes orientam os sistemas de ensino na implementação da Educação Escolar Quilombola, estabelecendo fundamentos para a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica, tanto em escolas localizadas nas comunidades quilombolas quanto naquelas que atendem crianças e adolescentes quilombolas. Neste trabalho, que representa parte de uma pesquisa mais ampla de doutorado, apresenta-se um levantamento de trabalhos sobre Educação Escolar Quilombola disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos primeiros anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Um ponto fundamental para compreender as lutas históricas das populações negras e quilombolas é a questão educacional. Reivindicada há anos pelo movimento negro, a educação constitui-se enquanto ferramenta essencial para combater as desigualdades sociais e raciais, valorizar a cultura e identidade negra, além de enfrentar o racismo. Nesse sentido de reflexão, a educação não é apenas mais uma pauta nas reivindicações do movimento negro;

ela se coloca como um dos pilares das demandas sociais negras e como uma das principais garantias institucionais nessa luta histórica pelo direito à educação.

A questão quilombola, com suas diversas demandas, tornou-se central no debate nacional sobre direitos, reparação histórica e cidadania. Esse debate abrange também o campo das políticas públicas, como o Programa Brasil Quilombola, que integra diferentes iniciativas para garantir a implementação e efetivação dos direitos quilombolas no país. Em síntese, há uma série de articulações entre o Estado e a sociedade que trazem as comunidades quilombolas como protagonistas no processo de democratização e construção de direitos em nosso país.

Como suporte teórico ao estudo, recorreremos a conceitos do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico Crítica. A prerrogativa central da articulação teórico-metodológica consiste em abordar o objeto de estudo pelos vieses dos caminhos da construção teórica que envolve a temática quilombola e situa o povo negro no contexto histórico do racismo que se estruturou no Brasil. Cabe ainda o destaque da concepção de que os processos educativos como o mecanismo que nos possibilita o desvelamento das relações opressivas vividas pelas pessoas e busca a transformação crítica social.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram estabelecidas as seguintes metas: a) analisar a temática da educação escolar quilombola com base nos resumos de teses e dissertações; b) identificar se e como a Lei 10.639, de 20 de dezembro de 2003, é abordada pelos autores; c) identificar as pesquisas que versem sobre gênero e educação escolar quilombola, d) analisar as correntes teóricas que embasam a pesquisa e, por fim, d) examinar a gestão dos arquivos relacionados à Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A pesquisa bibliográfica é uma das várias metodologias para fazer ciência e gerar conhecimento. A escolha de realizar um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos sobre Educação Escolar Quilombola no banco de teses da CAPES se deve, entre outros fatores, à oportunidade de destacar um tema de grande relevância no debate sobre a Educação no Brasil e de aprofundar o conhecimento sobre a legislação relacionada à gestão de arquivos por meio deste estudo.

As fontes, neste levantamento, são trabalhos acadêmicos publicadas no banco de teses da CAPES acerca do tema delimitado. A escolha da amostra se afunilou, conforme a

metodologia escolhida e os fins propostos, a análise dos resumos de teses e dissertações escritas e publicadas no catálogo de teses da CAPES entre os anos de 2013 a 2023.

Como planejado no percurso inicial do trabalho foi realizada uma busca inicial pelos dados a serem avaliados, com o termo descritor “Educação Escolar Quilombola” no banco de teses da CAPES, sendo reportadas 245 produções. Alguns filtros foram aplicados, alterando a grande área de conhecimento para Ciências Humanas, além da área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome do programa para “Educação”, chegando a 207 trabalhos. Um último filtro foi aplicado, dessa vez, em relação ao ano de publicação, com estes escolhidos por conveniência e atendendo à questão inicial. Este último demarcou os anos de 2013 a 2023, que são os dez anos de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Assim a amostra final para análise foi de 36 trabalhos, sendo 27 dissertações de mestrado (27) e nove (9) teses de doutorado, que se constituíram como o foco deste breve estudo. Isto posto, é relevante apontar que trabalho objetivou como escolha dez anos após a publicação das Diretrizes, sendo relevante para apresentar uma outra perspectiva das pesquisas em Educação a partir do reconhecimento das práticas e ações pedagógicas em escolas localizadas em/ou que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a fase inicial de separação dos dados quantitativos dos resumos dos trabalhos investigados, inicia-se a segunda etapa, que consiste em analisar os resumos e avaliar aspectos que possibilitem alcançar os objetivos propostos. Esta análise, ainda que de maneira sucinta, será abordada a seguir.

A questão do território, da luta e de defesa da terra, é um dos aspectos mais importantes e recorrentes, e que dialoga com a questão da identidade. Outro aspecto que chama a atenção é o pequeno número de trabalhos que citam explicitamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entre todos os trabalhos investigados, apenas dois citam o referido documento, que foi usado como delimitador do período de nosso estudo. A Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, é citada explicitamente em apenas um trabalho, que consiste em uma dissertação de mestrado que trata sobre a articulação entre as relações étnico-raciais e a educação de jovens e adultos no site do Ministério da Educação. Observa-se a ausência de pesquisas que se pautem pela teoria pedagógica histórico-crítica e pelo materialismo histórico dialético, prevalecendo-se abordagens pelas categorias culturais. Fator este, que evidencia a pertinência de novas

pesquisas de discutir a Educação Escolar Quilombola pela referência de elementos teórico-metodológicos contra hegemônicos de base materialista, histórico e dialético. Ressalta-se que os conteúdos e as análises serão aprofundados na apresentação no caso de aprovação do presente trabalho.

Cabe destacar que consideramos para essas análises a importância do método que privilegia o estudo das mediações entre o universal (as Políticas Públicas de Educação Ambiental), o particular (a Pedagogia Histórico-Crítica) e a singularidade (escolas quilombolas), Cruz (2023).

CONCLUSÕES

É fundamental que a sociedade tenha acesso aos trabalhos acadêmicos das universidades por diversos motivos, primordialmente para que o conhecimento gerado seja compartilhado e para que se compreenda o papel das universidades e suas pesquisas no desenvolvimento do país. Por meio deste "estado da arte" apresentamos pesquisas desenvolvidas entre os anos de (2013 a 2023) sobre Educação Escolar Quilombola, que ao final desta investigação concluímos que aproximadamente 71% dos trabalhos desenvolvidos relacionados à temática Educação Escolar Quilombola são contribuições de pesquisas realizadas por instituições federais e cerca de 29% dos estudos foram desenvolvidos por instituições estaduais, é importante destacar que estes percentuais se referem às teses e dissertações presentes na pesquisa que este trabalho faz parte. À guisa de conclusão destaca-se a importância deste tipo de pesquisa enquanto um mecanismo precioso para que novos estudos se ancorem e que novas propostas de pesquisas possam decorrer desse tipo de instrumento de análise.

O estudo da educação escolar quilombola e suas características – território, cultura, oralidade, ancestralidade, memória, religiosidade, identidade e resistência – contribuem, sobremaneira, na construção de educação emancipadora. É possível concluir que, por todo o Brasil, são muitas as dificuldades que as comunidades quilombolas enfrentam, tanto no que diz respeito à educação de qualidade, à demarcação de seus territórios, como ao acesso à saúde, ao trabalho digno, dificuldades resultantes, em grande medida, do modo como tem operado as formações educacionais hegemônicas que estruturam nossas relações sociais e raciais, acentuando desigualdades educacionais, sobretudo entre a população negra, na qual os quilombolas estão incluídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução CNE Nº 8, De 20 De Novembro De 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola Na Educação Básica.** Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2012a. Disponível Em: Http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com_Docman&View=Download&Alias=11963-Rceb008-12-Pdf&Category_Slug=Novembro-2012-Pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 agost. 2024.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 agost. 2024.

CRUZ , Q.M ;SANTOS, A.R. **Educação escolar quilombola e os quilombos: O protagonismo dos movimentos sociais quilombolas.** Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v.27,n.54,2023,eISSN:2526-8449.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O CURSO DE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA UFSCAR

MARIA CRISTINA DOS SANTOS

Universidade Federal de São Carlos.

cbezerra@ufscar.br

Palavras-chave: Equidade; Vale do Ribeira; Política Pública; Movimentos Sociais

INTRODUÇÃO

No segundo semestre do ano de 2023 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC lançaram o edital para a criação de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. O programa visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica e das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, como também educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos. A Universidade Federal de São Carlos, por meio de professores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, política e educação escolar (GEPEDUC) do Departamento de Educação, submeteu um projeto ao edital visando a oferta de um curso de Licenciatura em Pedagogia - Educação Escolar Quilombola, que foi aprovado.

A Ufscar tem uma longa trajetória nas políticas de ações afirmativas com o objetivo de promover o ingresso na universidade de grupos considerados diferenciados, como os indígenas, pessoas refugiadas, estudantes de escolas públicas, negros (pretos ou pardos) e pessoas com deficiência. O curso de Licenciatura em Pedagogia – Educação Escolar Quilombola vem reforçar essas políticas de democratização do acesso ao ensino superior aliado às lutas históricas dos quilombolas por reconhecimento de seus direitos territoriais e pelo acesso à educação escolar, bem como, por políticas públicas que atendam às demandas

das comunidades tradicionais. Apresento o curso e seus sujeitos, visando demonstrar a importância da pressão popular para a efetivação de direitos e, a necessária articulação com os movimentos sociais no atendimento a demandas que lhes são históricas, mas que precisam e exigem o respeito às suas especificidades do ser, viver, produzir e reproduzir quilombolas.

METODOLOGIA

Utilizou de uma ampla pesquisa bibliográfica de levantamento de conceitos referentes a Educação Escolar Quilombola, principalmente a produção acadêmica paulista, visando compreender e qualificar a demanda pelo curso. Além disso, realizou-se reuniões in loco com lideranças e a comunidade quilombola com o intuito de envolvê-los na elaboração da proposta pedagógica e no encadeamento do curso, atendendo a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante às comunidades quilombolas o direito de serem consultados de maneira livre, prévia e informada em tudo aquilo que diz respeito às políticas públicas a serem desenvolvidas no território que é lugar de cultura, celebrações, formas de expressão, modos e formas de fazer, crenças, organização, nos cura, e produção de artesanatos, tecnologias, alimentos, construção e partilha de saberes e trajetórias (EAACONE, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As lutas históricas dos quilombolas têm origem na resistência dos negros escravos contra o escravismo e as condições em que viviam. A revolta do negro escravizado se manifestou de várias formas, sendo a quilombagem uma das formas de resistência adotadas. Outras formas de resistência se alastravam por todo o período, mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo que mais persistiu. (MOURA, 2021). O quilombo, além de se tornar a principal forma de resistência ao sistema escravista, se tornou um espaço de afirmação da identidade negra e de preservação da cultura africana, contribuindo para a diversidade cultural e étnica do Brasil. Apesar disso, os sujeitos negros e rurais passam por persistentes processos de desigualdades materiais e simbólicas, o que faz com que os territórios das comunidades quilombolas sejam espaços de resistências, de liberdade e construção de autonomia desde a escravidão e até hoje, após mais de 130 (cento e trinta) anos da abolição formal e inconclusa, em um país em que a propriedade privada, o latifúndio, a resistência à demarcação das terras do território quilombola - e indígena - e o racismo, são instrumentos de opressão da população negra. Historicamente, a formação profissional da população negra, em especial dos quilombolas, tem sido negligenciada, como também, a

inserção em todas as instâncias da sociedade brasileira. Assim, a criação do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola está fundamentada nas persistentes necessidades impostas pela realidade social, decorrentes das desigualdades raciais no Brasil. O curso vai ocorrer no território de maior concentração de comunidades quilombolas no estado de São Paulo, o Vale do Ribeira, mais especificamente no município de Eldorado que possui uma rica diversidade cultural e étnica, um valioso patrimônio ambiental, o maior número de comunidades quilombolas no Estado de São Paulo, bem como, a existência de comunidades caiçaras, índios Guarani, pescadores tradicionais e pequenos produtores rurais. Essas comunidades são testemunho vivo da resistência e lutas históricas do povo afro-brasileiro diante do longo período de exploração no escravismo e de abandono no pós-abolição.

CONCLUSÕES

A oferta desse curso pode responder a uma necessidade de ações de reparação histórica pelo Estado brasileiro, assim como, possibilita preservar e valorizar a herança cultural das comunidades quilombolas, mas é também e, principalmente, fruto da pressão social dos movimentos sociais e da luta dos povos quilombolas representados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e pela retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi extinta no governo de extrema direita de forte viés racista e preconceituoso de Jair Bolsonaro (2019-2022). Na atual formação da SECADI está a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, responsável pela proposição, organização e articulação das políticas para o campo, inclusive pelo edital da CAPES que deu origem aos cursos de Educação Escolar Quilombola no país e o da UFSCar. Isso demonstra que, em governos de corte mais progressista, a força dos movimentos sociais consegue galgar algum avanço coletivo, enquanto em governos reacionários, a força é de resistência e de preservação da própria vida. Com esse curso esperamos compartilhar os saberes acadêmicos com os saberes quilombolas, os valores científicos com os tradicionais e que essa construção seja rica e fortaleça os laços com as comunidades e o fortalecimento da educação escolar quilombola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital CAPES/MEC/SECADI nº 23/2023**. Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - Parfor Equidade. 2023.

EAACONE - **Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira** SP/PR. Protocolo de Consulta Prévia dos Territórios Quilombolas Vale do Ribeira – SP. 2020.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O PLANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MARANHÃO (2018-2022) EM EVIDÊNCIA

JULIO CESAR DE FRANÇA DIAS

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), juliofranca@estudante.ufscar.br

MARIA CRISTINA DOS SANTOS

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cbezerra@ufscar.br

DANILO FELISBERTO DE SOUZA

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), danielifelisberto27@gmail.com

RESUMO

É de conhecimento geral que os impactos ambientais refletem relações socioeconômicas constituídas para geração de lucro, em uma sociedade capitalista. Nesse sentido, a Educação Ambiental atua no entrelaçamento entre impactos ambientais e novas perspectivas que favoreçam uma relação mais harmônica entre sociedade e natureza, sob o viés de uma justiça social. Nessa direção, propomos um olhar para a Política de Educação Ambiental do Maranhão, considerando a posição/condição socioeconômica ocupada pelo Estado em análises que consideram os efeitos neoliberais na conjuntura brasileira. A partir de uma pesquisa documental, apresentamos reflexões acerca de escolas sustentáveis sob o paradigma que perpassa o Plano de Educação Ambiental e as implicações em escolas quilombolas. Concluímos (por ora) que o dispositivo legal possui força impositiva significativa, mas o gerenciamento e efetivações de ações exigem representatividades e estratégias mais contundentes.

Palavras-chave: espaço ambiental; capitalismo; sustentabilidade; étnico-racial.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental é de responsabilidade não só de militantes ou de pesquisadores comprometidos com a problemática, mas da sociedade, no sentido de refletir e praticar atitudes e valores que possam favorecer uma relação harmônica entre seres humanos e natureza. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) surge como meio para alertar os seres humanos sobre os impactos ambientais gerados pela dinâmica excludente do sistema capitalista.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, destaca que a EA deve estar presente em

todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, art. 2º, 1999). Desta maneira, a norma instiga reflexões e ações em todo processo educativo, com foco na formação de sujeitos críticos em relação à temática ambiental. No contexto do Estado do Maranhão, foi promulgada a Lei nº 9.279, de outubro de 2010, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) e o Sistema Estadual de Educação Ambiental.

Em 2018, em consonância com a Lei nº 9.279/10, foi publicado o Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão, o qual, entre outras orientações, propõe a criação e apoio de escolas sustentáveis. O referido documento possui como público-alvo a população em geral, com atenção diferenciada para grupos específicos, entre eles os quilombolas (Maranhão, 2018). Esse aspecto chama atenção para pensarmos a realidade educacional das comunidades quilombolas de áreas rurais, as quais fazem parte do Sistema Estadual de Educação Ambiental e, tendo em vista a faceta capitalista, ocupam lugares marginalizados na sociedade.

Diante desse cenário, aflora a importância de uma convergência entre a problematização da questão ambiental e a implantação de políticas que respondam às singularidades das comunidades envolvidas. Assim, considerando vivências situadas no âmbito da educação básica em escolas quilombolas da área rural no município de Anajatuba - MA, esta proposta visa analisar ações com foco em escolas sustentáveis presente no Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão, articulando reflexões com possíveis realidades das comunidades mencionadas.

METODOLOGIA

A partir de uma abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2019), balizada por uma pesquisa bibliográfica que entrelaça Educação Ambiental e Educação Quilombola.

Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação Ambiental do Estado do Maranhão emerge como documento central, mas leis e normas que o fundamentam e contribuem para a discussão da temática em estudo serão chamadas para sustentar o debate, tais com: Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Lei nº 9.279 de 20 de outubro de 2010, que Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental, entre outros. Todos os documentos estão disponíveis virtualmente.

O plano traz temáticas prioritárias, sendo elas: criação e apoio às escolas sustentáveis; educação ambiental como apoio à conservação dos recursos hídricos; educação ambiental voltada à abordagem dos resíduos sólidos; e educação ambiental como apoio à gestão de unidades de conservação. O recorte deste estudo centra nas escolas sustentáveis, afunilando para o contexto das comunidades quilombolas situadas no campo, trançando considerações que problematizem o real, tendo por base leituras teóricas de cunho marxista. Para isso, como citamos na introdução, consideramos vivências de comunidades específicas em Anajatuba-MA, a partir das quais arriscamos pontuar considerações potenciais em um campo de discussão teórico e prático mais amplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As temáticas do Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão são organizadas em diretrizes, ações, objetivos, metas e recursos. No que concerne à criação e ao apoio às escolas sustentáveis, são traçadas quatro diretrizes: Gestão escolar, Currículo escolar, Espaço Físico e Relações escola e Comunidade (Maranhão, 2018).

Todas as ações possuem uma relevância no núcleo da PEEA, estabelecendo ações necessárias: formação de profissionais, organização de comissões, produções de materiais didáticos, garantia de estrutura física e humana, realização de conferências e formação para a comunidade escolar.

Vale alguns questionamentos: que sujeitos estarão à frente da realização das ações? Compreendemos que, no viés das comunidades quilombolas, há necessidade de representatividades que possam contribuir nas ações estipuladas. No direcionamento das práticas pedagógicas, pontuamos a importância dos agentes escolares buscarem parcerias com sujeitos e grupos que contribuam em uma mudança significativa no sentido de produzirem práticas contextualizadas com cada realidade.

No que diz respeito às populações rurais, são imprescindíveis as reivindicações mobilizadas historicamente pelos movimentos sociais, estabelecidas em programas e políticas públicas, e sem perder de vista a concepção de uma educação como direito universal (Bezerra Neto; Santos; Bezerra, 2016; Santos; Bezerra Neto, 2017).

Assim, acreditamos em um currículo que almeja a formação de estudantes com uma consciência crítica em relação ao seu entorno nos seus aspectos econômicos, sociais e políticos, favorecendo um confronto com as normas e valores do modo de produção capitalista.

Considerando a temática da criação das escolas sustentáveis, não identificamos nenhuma ação específica em relação às comunidades tradicionais, em especial os Quilombolas. Nesse sentido, os direcionamentos sempre estão na elaboração de materiais e formação para os agentes escolares e comunidade, sem especificar a natureza do recurso. Deste modo, a PEEA preocupa-se com comunidades específicas, mas não considerar expressamente os conhecimentos das comunidades tradicionais e suas lutas, assinalada por um histórico de abandono e exclusão

Assim, não se observa uma ênfase em combater os impactos ambientais a partir da crítica ao sistema capitalista ou ao agronegócio, tendo em vista o entorno escolar. No caso das comunidades quilombolas, historicamente, as terras são alvo de disputa para implantação de empreendimentos agropecuários, gerando conflitos.

Segundo a Fundação Palmares, o Maranhão possui 682 comunidades remanescentes de quilombo certificadas. Como destacado pelo plano, o Estado é caracterizado por uma pluralidade de grupos que ocupam lugares marginalizados na sociedade. Dessa maneira, é necessário uma maior atenção em um documento norteador de uma política macro.

CONCLUSÕES

Este trabalho compõe um estudo mais amplo de uma pesquisa de doutorado. Em uma análise mais concisa, evidenciamos desafios pontuais que emergem no confronto entre o que é estabelecido juridicamente e o que condiz com a realidade. Esse panorama contribui na (re) formulação de políticas educacionais e ambientais voltadas para promoção de agentes críticos e ações mais contextualizadas. Além disso, proporcionamos reflexões e debates acerca da educação quilombola, reforçando o papel dos movimentos sociais e da pesquisa científica em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. SANTOS, F. R.; BEZERRA, M. C. S. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18245>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em 20 jan. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARANHÃO. **Lei nº 9.279 de 20 de outubro de 2010.** Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, 20 de outubro de 2010. Disponível em: http://www.caema.ma.gov.br/portalaema/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1060&Itemid=61. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão.** Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 27, n. 70, p. 17-32, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3365>. Acesso em: 06 fev. 2023.

FORMAS DE MOBILIZAÇÃO EDUCATIVA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA CAMAPUTIUA EM CAJARI-MA

DORIVAL DOS SANTOS 1

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente relato objetiva apresentar a experiência dos quilombolas do Território Quilombola Camaputiua sobre suas articulações com instituições de ensino que resultam na construção de possibilidades de estudos à juventude quilombola. Atualmente o território conta com grande número de jovens com formação técnica e a cada dia aumentando a quantidade de graduados e pós-graduados.

Palavras chave: educação, território, mobilização.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Território Quilombola de Camaputiua está localizado no município de Cajari, na Baixada maranhense, há cerca 240 km da capital São Luís, fazendo limites territoriais com os municípios de Penalva e Monção. Este território é composto por 28 comunidades rurais quilombolas. Entre estas 16 comunidades possuem escolas, porém não se trata de escolas quilombolas já que as mesmas não obedecem o que dispõe a Resolução 08 de 2012 que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Vale ressaltar que este é um território identitário que faz de suas formas de mobilização instrumento de resistência e luta pelo título definitivo da terra, como problematiza Santos (2015). Assim como inúmeros quilombos pelo Brasil afora, este possui origem na luta dos escravizados que se caracterizavam pela busca por liberdade materializada através da formação de quilombos. Neste caso específico, Padilha (2015), narra como se deu a formação do primeiro quilombo do território denominado mangueira, a partir da chegada de uma escravizada que produziu sua própria liberdade através da superação do controle dos escravizadores.

Ao acionarmos a ideia de quilombo, cabe explicitar sobre o conceito de quilombo para não assemelhar ao que ficou cristalizado na sociedade brasileira a partir do Conselho Ultramarino. Este no século XVIII definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos

que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Almeida (2011) critica o conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino, mostrando os limites daquela definição que aponta cinco elementos para a definição de quilombo: a fuga; uma quantidade mínima de fugidos; o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma "natureza selvagem" que da chamada civilização. O autor apresenta como contraposição a ideia, pois contrariamente a esta percepção, o quilombo é lugar de liberdade com produções econômica como o próprio conselho admitia.

O Território quilombola Camaputiua é considerado área de conflito em que a luta dos quilombolas pelo título definitivo esbarra na presença forte e violenta de grilagem e a presença de fazendas de bubalinos. Estes conflitos tiveram sua intensidade ampliada na década de noventa a partir do projeto da agência de agropecuária do Maranhão em parceria com Ministério da Agricultura que pretendiam emplacar a criação de grande rebanho de bubalinas na baixada maranhense, com o discurso conservador do desenvolvimento da região.

As mobilizações dos agentes locais que vão além das resistências à violências e à luta pela terra, perpassa pela busca de acesso a diversas políticas públicas que são de direito dos quilombolas. É neste contexto que se dão as mobilizações dos quilombolas do Território Camaputiua pela educação.

Neste território não há escolas de ensino médio, entre as escolas municipais existentes mais da metade só oferece até o 5º ano. Ao final desta série os estudantes são obrigados a se deslocar para outras comunidades para continuar cursando o ensino fundamental. Já ao final do ensino fundamental, ocorre outro desafio ainda maior, pois sem escolas do ensino médio nas comunidades, os estudantes têm que escolher entre parar de estudar, ou ir estudar nas sedes dos municípios próximos, como os municípios de Penalva e Monção, além da sede do próprio município de Cajari.

Diante destas demandas, as lideranças locais passam a desenvolver ações estratégicas para promover oportunidade de estudo para a juventude quilombola. Assim, a partir de 2011 com a criação de algumas políticas voltadas para comunidades camponesas, como a Educação do Campo, PRONERA e Educação Escolar Quilombola, serviram de incentivo para que as lideranças buscassem parcerias com instituições públicas de ensino no intuito de inserir os estudantes quilombolas principalmente do ensino médio e superior.

A primeira parceria ocorreu a partir de 2009 com a Universidade Federal do Maranhão que implementou em 2008 a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. A parceria ocorria com as instituições deram-se repassando ao território os editais e

orientado sobre o processo de inscrição, seleção, acesso e permanência dos estudantes nos cursos. Com estas iniciativas entraram as primeiras duas estudantes no curso de educação do campo da UFMA.

A partir de 2011 o território iniciou os primeiros contatos com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Nesta construção faço uma breve explicação sobre minha posição neste processo.

Eu sou quilombola do Território Quilombola Camaputiua. Ingressei no IFMA em 2009 como servidor efetivo. Minha chegada àquela instituição foi fundamental para que eu pudesse atuar como mediador entre o território e ela. No ano de 2011, assumi a gestão da assistência estudantil do IFMA Campus Maracanã que está localizado na capital do Maranhão, São Luís. Esta instituição se caracteriza por ter origem nas escolas fazendas criadas na década de 60 no Brasil, era uma antiga escola agrotécnica, que enquanto escola fazenda tem como característica possuir alojamentos e refeitório, proporcionando assim que estudantes morassem na própria instituição.

Em 2011 fizemos a primeira experiência com a presença de dois estudantes do território. A partir do ano de 2012, a relação entre o território e o IFMA foi intensificada e as lideranças foram até o IFMA para dialogarem e ampliarem a presença dos estudantes quilombolas naquela instituição. Este mesmo procedimento ocorreu em relação à UFMA, assim o território passou a ser um parceiro no processo de mobilização, divulgação dos editais, inscrição e orientações aos educandos.

A partir desse ano as ações do território se davam da seguinte forma:

1. Realização de reuniões com familiares e interessados;
2. Apresentação dos editais;
3. Inscrição no seletivo era feita no próprio território;
4. Diálogo com a prefeitura para viabilizar passagem aos interessados que tinham que ir até São Luís para participar da seleção de acesso;
5. Orientações sobre uso dos alojamentos e alimentação no campus;
6. Visita ao IFMA para acompanhar os educandos;
7. Organização anual de encontros entre estudantes que estavam nestas instituições;

As reuniões das associações, igrejas e outros espaços no território passaram a ter sempre como uma das pautas o acesso de jovens à educação. Era uma forma de incentivo para

que outros jovens pudessem ir em busca de mais conhecimento. Também outro desafio era convencer algumas famílias que não sentiam segurança em enviar seus filhos para as instituições de ensino.

Essas mobilizações ultrapassaram os limites territoriais do território camaputiua, sendo que outras comunidades quilombolas e não quilombolas passaram a procurar as lideranças de camaputiua no intuito de buscar oportunidades para seus jovens, assim, estudantes dessas comunidades e também da sede do município encaminharam seus estudantes principalmente para o IFMA.

O resultado dessas mobilizações foi o envio de mais de 50 jovens do território camaputiua para as referidas instituições. Na atualidade temos mais de 30 técnicos formados em curso de aquicultura, agropecuárias, agroindustriais e cozinha. A maioria passaram pela educação de jovens e adultos. Temos sete graduados e um mestre.

A parceria com o IFMA propiciou a implantação de um polo de educação à distância no município de Cajari no ano de 2018. Este polo oferece cursos técnicos em agropecuária a toda a população do município e já formou uma turma e possui outra em curso.

Neste ano de 2024 tivemos o primeiro jovem oriundo dessa mobilização concluindo o mestrado na Universidade Estadual do Maranhão. Ainda temos estudantes de graduação na UFMA, UEMA e IFMA. Apesar da diminuição no número de estudantes nestas instituições, as mobilizações já completaram 13 anos.

Também neste ano de 2024, a UFMA está ofertando o primeiro curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no município de Cajari, através do Programa de Formação de Professores – PARFOR. A mobilização do território conseguiu aprovar estudantes para todas as vagas do curso. Também terá um quilombola do território como coordenador local do curso.

A mobilização para orientações e inscrição foi realizada através de contatos via grupos de mensagens e de reuniões online. Nesta mobilização ficou evidente as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo, pois as primeiras reuniões que ocorreram em 2011 era de forma presencial, com as novas tecnologias os quilombolas também acompanham e se adequam às novas possibilidades de comunicação.

As formas de inscrição, apresentação de documentação, acesso a editais também foram alteradas, atualmente todas as instituições trabalham com processo de inscrições online.

As ações de mobilização do território quilombola camaputiua, os diálogos diretos com as instituições de ensino, apresentam uma forma diferente do movimento quilombola contribuir com a política educacional. A busca permanente por acesso às instituições educativas dos quilombolas seguem como uma dos principais desafios para estas comunidades, porém os resultados alcançados convergem para uma alteração significativa no nível de escolaridade dos quilombolas, refletindo também na ocupação dos espaços importantes de emprego. Atualmente vários jovens oriundos desse projeto atuam como educadores e gestores nas escolas do território.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.

PADILHA, Ednaldo. **Resistência e Fé: o “Cabeça”, narrativas de um quilombola** / Organização, Dorival dos Santos. (Projeto Centro de Ciências e Saberes: experiências de criação de “Museus Vivos” na afirmação de saberes e fazeres representativos dos povos e comunidades tradicionais) – Rio de Janeiro: Casa 8 / PPGCSPA – UEMA, 2015. 90 p. – (Coleção Narrativas e Saberes Tradicionais; n. 1)

SANTOS, Dorival dos. **Identidade étnica e territorialidade: a luta pela titulação definitiva do território quilombola camaputiua – Cajari – MA** / Dorival dos Santos – São Luís, 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Cartografia Social e Políticas da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2015.

**A TERRA QUILOMBOLA E SEUS FRUTOS: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL, CULTURAL E ARTÍSTICA NO
QUILOMBO D’OITI.**

ALIOMAR DA PAZ PEREIRA

Universidade Federal de São Carlos,
terapeutaarydapaz@gmail.com

MARIA CRISTINA DOS SANTOS

Universidade Federal de São Carlos,
cbezerra@ufscar.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mestre de Capoeira Angola, artesão, psicopedagogo e educador físico, especialista em educação no campo, especialista em leitura corporal e comportamental, desde 2007, tendo como principal campo de atuação e pesquisa as atividades culturais e artesanais, além da própria cultura de nossos ancestrais passadas na oralidade, histórias e fundamentos por meio da Capoeira, música, confecção de instrumentos de origem afro-brasileiras, agricultura e bioconstrução.

Morador de Itacaré, há 17anos, venho idealizando vivências, palestras e oficinas com crianças, jovens e adultos de todo Brasil e exterior, sempre buscando trazer a valorização da força e cultura ancestral, através de encontros e rodas de conversas como nossos mais vividos (Mestres e Griôs da cultura preta). Além do espaço (aberto a toda comunidade), também conhecido como “Kilombo da Paz Ko Èkó”, as oficinas são realizadas em comunidades da região, geralmente em parcerias (espaço cedido) com Associações de Bairros, Escolas públicas, ONGS, Quilombos e Terreiros. As vivências da Capoeira, músicas e construção de instrumentos a partir de materiais reciclados, traz, através do reuso de materiais que seriam descartados, contribuições para o meio ambiente e qualidade de vida nestas comunidades, valorizando e dando visibilidade às atividades da cultura protagonizadas pelo povo preto e, preservando assim, nossas identidades culturais.

Este resumo é o resultado das experiências vivenciadas no Quilombo D’ Oiti, situado em Itacaré, parte litorânea de Ilhéus – Bahia, que é formado por povos afro-indígenas que

lutam por autonomia e sustentabilidade. O Quilombo D'Oiti está no solo intitulado Oitizeiro, cercado de manguezal e Mata Atlântica, com uma densidade territorial de 24 hectares possui um modelo de autogestão, ou seja, a administração é realizada pelos irmãos e irmãs Quilombolas. Para acessar o quilombo D'Oiti, é necessário fazer a travessia de barco pelo Rio das Contas. Em razão do movimento das marés e de uma histórica negligência com a população Quilombola, os moradores passam por dificuldades no que se refere ao alcance das políticas públicas existentes, tais como: saúde, educação municipal/estadual, moradia, mobilidade urbana, dentre outras.

No entanto, o quilombo segue com suas práticas milenares de cuidado à saúde, educação e cultura, em parceria com a Associação de Afro Desenvolvimento Casa do boneco, que há mais de 30 anos de resistência, desenvolve atividades educacionais com a comunidade escolar local, preservando as culturas originárias de África e de Pindorama, sendo um espaço de aquilombamento para a comunidade e de luta política racial, sendo referência no Estado da Bahia e no Brasil.

O processo educacional quilombola contrasta com o modelo educacional das Instituições Públicas e Privadas comuns, que contam com um padrão engessado e estático de projeto político pedagógico previsto nas diretrizes educacionais.

Para os povos originários, as práticas educacionais estão constantemente presentes no dia a dia destas comunidades, proporcionando a todas(os) um processo orgânico e contínuo educacional, não sendo distinguido por faixa etária ou outros marcadores sociais.

É possível notar essa afirmação nas diversas ações coletivas ocorridas no território, em que as trocas ocorrem na circularidade física, mas também na circularidade de saberes. Essas práticas ocorrem tanto no quilombo D'Oiti, às margens do Rio, mas também na Casa do Boneco, que fica próxima à Praia da concha. São desenvolvidas rodas de capoeira, rodas de conversas, danças, produção de artesanato, construção de instrumentos a partir de materiais reciclados, dentre outras ações de preservação cultural. A presença das comunidades escolares nestas atividades é evidente, o que fomenta uma prática africana em que a comunidade se reúne para que um griô compartilhe sua sabedoria, enquanto liderança, para todos presentes, mantendo assim as especificidades das culturas africanas e afro diaspóricas.

Essas ações acontecem em parceria com as escolas Públicas de Itacaré e a Casa do Boneco, a articulação com a gestão da escola é fundamental para o sucesso das atividades. Geralmente essa vivência acontece em novembro, como forma de celebração de (ibeji as pedagógicas). Inicialmente, fazemos uma apresentação da equipe de forma lúdica e

realizamos uma roda de conversar sobre a diáspora negra, o legado dos povos africanos para o desenvolvimento das civilizações, enfatizando que a medicina, a matemática e a tecnologia tiveram origem no Egito. Ademais, contamos a história do Quilombo D' Oiti mostramos a importância dos povos quilombolas para na diáspora. Tudo acontece de forma lúdica e orgânica, e as crianças interagem com perguntas e muita curiosidade. Após esse primeiro momento, organizamos as crianças em grupos e montamos diversas oficinas como por exemplo de instrumento com material reciclado. Os materiais recicláveis são coletados nas comunidades de Itacaré e na própria escola e antes da realização das oficinas, são limpos e higienizados. Cada criança escolhe o instrumento que mais se identifica, dentre eles temos o tambor, o berimbau, o pandeiro. Toda a atividade é acompanhada pelos voluntários da Casa do Boneco e pelos professores.

Outras ações produzidas pela Associação de Afro Desenvolvimento Casa do Boneco, a exemplo do Caruru de Ibeji, a Pedagogia e a Escola de Tambor, que são eventos itinerantes, que tem como objetivo a divulgação das culturas afro-pindorâmicas nas escolas públicas de Itacaré, onde a população quilombola está presente. Estas ações são compostas por diversas expressões artísticas e culturais, tais como, a música, dança, audiovisual, artes visuais, cultura hip hop, capoeira, gastronomia e outras, que acontecem de forma itinerante tanto em Itacaré, quanto em Salvador, Cachoeira e Santo Amaro, através de oficinas, feiras de afroempreendimentos e bailes culturais.

Todas as atividades culturais e artísticas descritas são pensadas a partir da educação antirracista garantida por leis, tais como, a 10.649 de 2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o superior) e a 11.645 de 2008 (que torna obrigatório o estudo da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio). Essas ações são construídas e geridas considerando a cultura local como forma de resistência ao etnocídio e ao epistemicídio que povos africanos, afro-diaspóricos e indígenas sofrem desde as invasões. Vale ressaltar que o quilombamento proposto nesses espaços é o de emancipação e paz quilombola de Abdias do Nascimento (Nascimento, 2019), que viabiliza um espaço de “harmonia”, que, no entanto, não suprime das lutas ocorridas contra a escravização dos povos que fundaram, por exemplo, o Quilombo dos Palmares.

Diante do exposto, as reflexões necessárias e pertinentes ao resgate da ancestralidade nas escolas Quilombolas, nos mostram que os saberes ancestrais são de suma importância para a luta contra o racismo que é um crime no Brasil, como previsto na Lei 14.532 de 2023.

Nesse sentido, valorizamos essas práticas, com os instrumentais teóricos, tais como o Quilombismo, como forma de conhecimento da organização destas comunidades, para superação das mazelas resultantes do longo processo de escravização que ainda reverbera na atualidade.

As propostas de Beatriz do Nascimento (Agência Brasil, 2023) sobre a construção de políticas públicas como forma de promover a igualdade racial, são caminhos potentes para a descolonização da Educação formal. É preciso conhecer e respeitar lideranças importantes para o movimento quilombola de Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba, Dandara dos Palmares, Aquatume, pensando período da abolição da escravização no Brasil, bem como nas lideranças africanas como Rainha Nzinga e o Negro Bispo dos Santos importante pensador e griô da cultura quilombola no país, que dizia: “Eu vou falar de nós ganhando, porque para falar de nós perdendo, eles já falam” (Porfírio e Oliveira, 2021). Ou seja, é preciso que produzamos ciência e educação a partir dos saberes ancestrais, que são passados pela oralidade, mas também pela escrita, e pelas tecnologias sociais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Conheça Beatriz Nascimento, intelectual negra que inspira cientistas.** São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/conheca-beatriz-nascimento-intel-ectual-que-inspira-cientistas>>.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo.** São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

PORFÍRIO, Iago & OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. 2021. "Antonio Bispo dos Santos". In: **Enciclopédia de Antropologia.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos>>. ISSN: 2676-038X.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

JULIANA PACHECO DE OLIVEIRA,

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, EMAIL JUPACHECO@ID.UFF.BR

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo da minha carreira como professora de História, desenvolvi projetos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Antirracista, o que me levou a ser escolhida, em 2021, como coordenadora de Educação Escolar Quilombola em São Pedro da Aldeia. No mesmo ano, ingressei no mestrado profissional em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense. Entre 2022 e 2023, minha pesquisa resultou em uma metodologia de ensino quilombola e antirracista, utilizando biografias e saberes da comunidade. Esse trabalho culminou na criação de um site chamado "Quilombo da Caveira", voltado para professores, a comunidade quilombola, e o público em geral.

O Quilombo da Caveira, localizado na zona rural de São Pedro da Aldeia, na Região dos Lagos, Rio de Janeiro, foi certificado como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2004, mas ainda aguarda a titulação de suas terras. Formado no contexto pós-abolição, o quilombo enfrentou conflitos intensos entre 1950 e 1970 devido a disputas territoriais. A construção da Escola Municipal Quilombola Dona Rosa Geralda da Silveira, inaugurada em 2013, foi uma conquista significativa para a comunidade, resultado da luta de homens e mulheres do Quilombo da Caveira e a primeira escola quilombola do estado. A escola homenageia Dona Rosa Geralda, uma importante liderança local, poetisa, produtora de farinha e sindicalista.

Este é um relato dos desafios vividos nos anos em que atuei como coordenadora de Educação Escolar Quilombola (doravante EEQ) na E.M. Quilombola Dona Rosa Geralda da Silveira. É fruto de experiências, muitas escutas e reflexões que fiz ao lado da professora de História Sílvia Rohem, também coordenadora de EEQ.

Entre 2021 e 2023 realizei visitas e entrevistas com a comunidade, relatórios, formações e reuniões pedagógicas com os professores, projetos, roda de conversa com os alunos e reuniões com os responsáveis. Esse trabalho nasceu de uma observação participante

em que eu vivi na prática cada momento desses três anos, de diversos ângulos, inclusive do institucional, dentro da Secretária de Educação.

A Educação Escolar Quilombola (doravante DCNs) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que se oficializou no Brasil a partir da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo o documento, a EEQ deve ser ofertada em escolas em território quilombola ou que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

As DCNs quilombolas determinam a necessidade de uma pedagogia própria que proporcione aos estudantes quilombolas e aos demais alunos uma compreensão profunda, ética e contextualizada da realidade dessas comunidades. Esta educação diferenciada deve estar intrinsecamente ligada à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica de tais comunidades e deve contar com a participação da comunidade escolar e comunidade quilombola, como também das lideranças e organizações existentes no território.

O documento também determina que o currículo e o projeto político pedagógico dessas escolas deve ser elaborado com base nos valores e interesses dessas comunidades, respeitando e valorizando suas particularidades e aspirações e utilizando material pedagógico adequado. Tais recomendações se estendem a alimentação escolar, que deve estar voltada para as especificidades socioculturais do quilombo e da presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas.

Em setembro de 2021, ocorreu a primeira reunião com a Associação de Remanescentes do Quilombo da Caveira, com a presença de representantes da Secretaria de educação, da direção da unidade escolar e da comunidade quilombola. Esse diálogo foi fundamental para compreender suas expectativas e definir a metodologia educacional a ser adotada.

O presidente da Associação, o Sr Roberto dos Santos, demonstrou preocupação com o desconhecimento da história do quilombo por professores e professoras que atuam na escola, mas que não são quilombolas, sabíamos que seria fundamental investir na formação dos professores e professoras da escola. A partir das conversas com a comunidade, percebi que a marca da identidade quilombola da Caveira é a história de resistência e a valorização da terra. Se, no passado, a produção de farinha os unia, agora são as memórias de resistência que fortalecem essa identidade.

Em todos os encontros com a Associação, enfatizamos a importância da participação da comunidade na construção do currículo e na reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Explicamos o foco pedagógico do nosso trabalho, oferecemos suporte para dúvidas e convidamos a comunidade a participar das formações, sugerindo temas sobre a história do quilombo a serem incluídos no currículo.

Foi buscando famílias tradicionais do quilombo que consegui ter acesso a informações sobre seus saberes e visões sobre a escola. Destaco a grande contribuição do Sr. João dos Santos e sua família, como também de Jaqueline Emília Pereira Teixeira, Jandir dos Santos, Sr. Genil da Silveira Dutra e Dona Maria dos Santos. Ademais, foram fundamentais as conversas nos corredores da escola com funcionários quilombolas, como também com os responsáveis dos alunos e alunas nos eventos da escola.

Paralelo às reuniões com a Associação e os diálogos juntos aos quilombolas que trabalham na escola, fui buscando entender quais eram esses saberes tão caros à comunidade e que deveriam estar nessa proposta curricular. Tais saberes são conhecimentos da comunidade que os identificam e são passados de geração em geração.

Para a construção desse currículo desejado pelos mais velhos, também aconteceram, durante todo o ano de 2022, cursos de formação mensal para os professores(as) da escola, promovidos pela nossa coordenação, que proporcionaram diálogos e reflexões sobre o contexto histórico e cultural que envolve tanto a Escola como a importância de uma Educação Antirracista.

Durante as formações, discutimos a Educação Escolar Quilombola e começamos a construir a proposta curricular da escola que irá complementar a proposta curricular oficial já existente na rede municipal de Educação de São Pedro da Aldeia, respeitando a BNCC. No final de cada encontro, os professores eram divididos em grupos e, de acordo com o ano de escolaridade que lecionaram, sugeriram as habilidades quilombolas que deveriam fazer parte do currículo.

Participaram dessa construção os docentes, equipe de assessoramento pedagógico, direção da escola e coordenação de Educação Escolar Quilombola. Das professoras que atuaram nessa construção, quatro delas são quilombolas. Da equipe diretiva, a diretora adjunta também é quilombola e defende tanto a E.E.Q quanto a Educação Antirracista.

A ideia é um currículo que valorize os saberes tradicionais, como, por exemplo, o uso que fazem de plantas medicinais para curar enfermidades, a produção de farinha e a contação de histórias pelos griôs. Além disso, são realizadas atividades na escola sobre as tradições orais, como “A Vaca que colocava leite em pó”, a “história da enxada”, “o susto do coelho” e tantas outras. Essas histórias foram escritas pela professora quilombola Gisele Dutra que as ouvia de seu avô paterno Simeão Dutra. Esse material está disponível na

unidade escolar e no *website*. Gisele é do Quilombo da Caveira e tem muito orgulho de sua identidade quilombola.

Em 2002, também realizamos encontros com a equipe de apoio, por entendermos que todos os funcionários e funcionárias da escola são educadores e referência para os alunos, como também com os responsáveis, ressaltando a importância de todos e todas participarem da construção de documentos importantes para a escola. Na ocasião, explicamos aos pais o que é a Educação Escolar Quilombola e a importância da valorização da história local no currículo. Esse momento foi importantíssimo, já que nem todos os alunos são quilombolas e, portanto, nem todas as famílias conhecem a história da comunidade e a importância de sua abordagem em sala de aula.

As estratégias para a Educação Escolar Quilombola devem ser construídas no processo de cada comunidade e pode ser variado. Elas vão desde trabalhar árvore genealógica até a contação de histórias, mas o fato é que não existe EEQ sem diálogo com a comunidade. Esse é o princípio básico dessa Educação e deve ser respeitado.

Uma estratégia utilizada na escola é analisar a história da comunidade a partir das biografias de quilombolas da Caveira, em especial Dona Rosa Geralda da Silveira. O uso de biografias foi defendido por mim e aceita como estratégia para a Educação Escolar Quilombola da escola.

O contato da nossa coordenação com os alunos também acontece, tentamos sempre que possível participar dos projetos gerais da escola e realizamos anualmente rodas de conversa com os alunos do 4º e 5º ano, para falar sobre racismo e bullying.

Ao longo da pesquisa, encontrei artigos e dissertações sobre Caveira, como também publicações em livros e documentários. Constatei que a dificuldade do corpo docente é transformar o conhecimento produzido em recurso para sala de aula, adaptando ao currículo e à faixa etária dos alunos. Dessa forma, a compilação de material, planos de aula e atividades no site seria um facilitador para o corpo docente.

O site reúne diversos materiais pedagógicos, planos de aula, documentários e as biografias de quilombolas importantes para a comunidade. Além de recurso pedagógico para os professores, o *website* também servirá de acervo para a comunidade quilombola da Caveira, principalmente no que diz respeito à escola quilombola, um marco nas conquistas do Quilombo.

Na construção de uma pedagogia própria e um currículo diferenciado para a escola quilombola, foi essencial um olhar atento para os professores, promovendo formações e

reuniões pedagógicas onde pudessem se expressar e ser ouvidos. A metodologia de Educação quilombola e antirracista desenvolvida baseia-se em escutar e dar voz à comunidade. A Educação escolar quilombola é uma categoria recente e em disputa, exigindo que os municípios reconheçam o direito dessas comunidades e implementem políticas públicas para garantir essa educação. É uma questão de dignidade e reparação histórica.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BREVES - MARAJÓ – PARÁ

RAIMUNDO RENATO BALIEIRO FERREIRA1

UFSCar, Brasil, rrenatoufpa@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Palavras Chave: Escola Ativa; Educação do Campo; Multissérie.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta algumas experiências vivenciadas entre os anos de 2002 e 2018. Sendo de 2002 á 2010 como professor da Educação do Campo em classes multisseriadas, no ano 2011, na função de coordenador pedagógico nesta modalidade de ensino em uma escola com 7 escolas anexadas. E no período de 2012 a 2018, também como coordenador lotado nos Distritos de São Miguel e Curumu, ambos vinculados a Secretaria Municipal de Educação do Município de Breves – Marajó – PA, localizado na sede desde município. Registra-se que a educação do município de Breves está organizada através das áreas Urbana e Rural, no qual esta segunda está distribuída nos Distritos denominados de Sede Rural, Curumu, São Miguel e Antônio Lemos. Com o total de 306 escolas, sendo 23 estão localizadas na área urbana, e 283 escolas estão localizadas nas comunidades rurais de águas e florestas, com acesso apenas por embarcações de pequenos portes, tais como rabetas, canoas e pequenos barcos moirizados. Essas escolas, funcionam em escolas precarizada, sendo, 85% no formato de classes multisseriadas, e em sua maioria de difícil acesso.

Neste sentido, temos como objetivo discorrer sobre a estruturação e o funcionamento da educação do campo com foco no acompanhamento pedagógico das escolas do campo do município de Breves, localizado na Ilha do Marajó. Especificamente os mecanismos do processo de gestão e acompanhamento pedagógico das Escolas “do Campo”; bem com, nas condições de trabalho e estudantis das escolas do campo neste município.

Neste contexto está o Projeto Escola Ativa (PEA), que no ano de 2007 passa a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, sob a incumbência da Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrando a política nacional para o meio rural, a qual lhe foi incorporada os princípios da Educação do Campo (MATOS, 2010). Dando continuidade aos ciclos dessas políticas, no ano de 2011, às políticas e programas voltados para a modalidade de Educação do Campo sofreram um processo de junção, sendo consubstanciada em um conjunto de ações que compõem um programa chamado Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), nessa circunstância o Escola Ativa foi substituído pelo programa denominado Escola da Terra, o qual vem a ser uma das ações do PRONACAMPO.

Tal programa tem como finalidade específicas materializar o direito à educação dos povos do campo e quilombola, ancorando-se nas demandas históricas reivindicadas por esses povos (SECADI/MEC, 2012). Seus objetivos são: I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. O mesmo é composto por: I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social (SECADI/MEC, 2012).

METODOLOGIA

Considerando a relevância do relato de experiência em tela, aponta-se como aporte metodológico o materialismo histórico-dialético, que tem a perspectiva de ultrapassar o reducionismo das concepções privilegiando aspectos e fatores internos e externos frutos do processo histórico, da cultura elaborado e reelaborado de forma dialética com a prática social. Considerando a partir de Ribeiro (1979) o estudo tem de estar relacionado ao contexto social, a fim de que a compreensão se torne possível e possibilite novas indagações. Desta forma, a noção de estrutura social, totalidade e contradição são elementos que constituem a pesquisa com enfoque histórico-dialético, considerando que os princípios lógicos da dialética são: (1) totalidade; (2) movimento; (3) mudança qualitativa e (4) contradição. Compreender o modo como o ser humano produz sua existência, que está em constante mudança, é um dos princípios do histórico-dialético. (RIBEIRO, 1979).

Para construção do texto, foi organizado o levantamento bibliográfico de produção acadêmica referente ao objeto de estudo em questão, as legislações orgânicas do Sistema Municipal de Educação, para dar embasamento teórico ao trabalho em tela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PEA é uma política pública educacional, com estratégias metodológicas especificamente para atender as escolas do campo, em especial, as escolas multisseriadas. Autores como Bezerra e Bezerra Neto (2011) afirmam que o PEA é compreendido como uma das pouquíssimas ações factuais do MEC destinada às escolas multisseriadas, dessa forma dá a entender que o problema motriz da multissérie está diretamente relacionado com questões primordialmente metodológicas, estruturais e financiamento (BEZERRA e BEZERRA NETO, 2011). Este programa foi implementado no Brasil no final dos anos de 1990. E tinha como intuito combater o alto índice de reprovação e a evasão escolar. O mesmo veio se desenvolvendo de maneira cíclica, primeiramente por meio do Fundescola I, em consequência o Fundescola II, e finalmente o Fundescola III. Todos esses ciclos contaram com o convênio financeiro do Ministério da Educação no Brasil com o Banco Mundial. E com a consolidação do PEA, os municípios que obedeciam a seus quesitos, poderiam aderir ao mesmo.

Destaca-se que o município de Breves se comprometeu a seguir a rigor as exigências básicas estabelecidas pelo FUNDESCOLA, como por exemplo: a) Ter classes multisseriadas; b) Ter pelo menos um técnico capacitado na proposta do Projeto Escola Ativa; c) Capacitar os professores; d) Disponibilizar os Guias de Aprendizagem; e) Disponibilizar material didático; f) Implantar ou adaptar, se necessário, um sistema de supervisão (MATOS, 2010)

Com a implementação do PEA, esperava-se que ocorresse o acompanhamento da recuperação paralela, a promoção flexível e a formação continuada de professores, e a melhoria da qualidade de vida. Knaben e Santos (2015), explicam que os processos educativos desenvolvidos no campo, tanto os escolares como os não escolares, desenvolvidos pelos movimentos sociais, estão voltados para a busca de uma qualidade de vida que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. Para tanto, são exigidas políticas públicas que ultrapassem os estágios de projetos e programas descontínuos, emergenciais e fragmentados, que historicamente foram destinados para essas áreas.

A atuar como professor nas escolas do campo em classes multisseriadas no Município de Breves leva o docente a assumir papéis que extrapolam a ação de sala de aula, no qual o docente é forjado a difundir o conhecimento, promover a integração social, cultural e econômica na comunidade escolar e de modo geral, vivenciando profundamente a cultura e

as tradições das pessoas que vivem no âmbito da educação do campo, das florestas e das águas

Neste contexto, os estudos de Hage (2008) realizado a quinze (15) anos atrás, demonstram que mesmo com a construção de algumas escolas, a realidade não é tão diferente em tempos presente, e que ilustram e retratam a precariedade dos lócus de ensino de classes multisseriadas. Essas condições adversas impõem aos docentes sobrecarga de trabalho para além da docência, tais como como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, porteiro, agente de saúde, agricultor, aliado a isso, as escolas que ainda funcionam em barracos e salões de festas, igrejas e residências alugadas.

Com relação ao transporte e acesso, são longas distâncias percorridas por discentes e docentes para chegarem à escola, realizadas a pé, de barco, motor rabeta, bicicleta, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. São escolas distantes uma das outras onde os professores atuam de modo isolados. Tais fatores são entraves para que os professores possam se dedicar ao seu papel primeiro, que é sua atuação em sala de aula, que em condições precárias como já mencionada, por si só, já se torna um desafio desenvolver um ensino com o mínimo de qualidade.

No que concerne o acompanhamento do trabalho pedagógico, é feito uma vez por mês, quando os professores vêm para sede do Município, tal serviço é realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação que fica no Meio Urbano (HAGE 2008, p. 1 e 2), o que corrobora com os estudos de Caetano e Silva (2016), que explicam que o assessoramento Pedagógico das escolas do campo é realizado pela equipe pedagógica que atua na SEMED, que fica localizada na sede do Município, e realiza visitas as escolas quando possível. Com raras exceções, não têm qualquer outro órgão e/ou setor que lhes forneçam apoio pedagógico. (CAETANO e SILVA, 2016).

Os mecanismos e o processo de gestão e acompanhamento pedagógico tem como uma de suas funções aguçar a relação escola e comunidade, pautando-se em uma concepção de coordenação pedagógica que promova a participação coletiva — envolvendo a comunidade em geral, no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade por parte do Estado (PARO, 1998), neste sentido, a Lei nº 2.248/2012, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Breves, em seu Art. 114, inciso VII, diz que, entre uma série de elementos para o funcionamento da unidade escolar, e para a garantia da manutenção dos padrões de qualidade inerentes à oferta de ensino, cada unidade nucleada às escolas anexa, deverão dispor, no mínimo, de supervisão escolar e coordenação pedagógica, local ou

itinerante (BREVES, 2012). Mas devido à falta de apoio da SEMED/Breves, tal ação não ocorre.

CONCLUSÕES

Nesse processo, conclui-se que é visível a negligência por parte do poder público municipal para com a educação dos povos do Campo, não obedecendo os padrões mínimos de qualidade das classes multisseriadas, as quais são utilizadas como cabide de emprego e curral eleitoral. Neste contexto, o PEA foi a única ação voltada para as classes multisseriadas do Município de Breves. Dessa forma o processo educacional para os trabalhadores do Campo vem passando por um longo processo histórico, sendo objeto de várias políticas e programas, mas que na realidade material, em sua grande maioria, não provocaram um impacto significativo e essencial para o desenvolvimento dos alunos na construção de conceitos científicos que necessitam para sua formação e emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 2.248**, de 10 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Breves, Estado do Pará e dá outras providências, 2012.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos. (org.). **Educação para o Campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa/ Luiz Bezerra Neto, Maria Cristina Santos Bezerra (organizadores). São José: Premier, 2011.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva; SILVA, Alexandre Nunes da. **Desenvolvimento e educação no Marajó**: estudo de caso no município de Breves (Marajó/Pará/Brasil): Revista GeoAmazônia – ISSN: 2358-1778 (on line) 1980-7759 (impresso), Belém, v. 04, n. 07, p. 120 - 137, jan./jun. 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo Salomão. 2008. Disponível em << <https://faced.ufba.br/> acessado em 30/06/2024.

KNABEN, André; SANTOS, Joanita F. Almeida dos. **A importância da educação no cenário da educação do campo**: um estudo de revisão. 2022.

Manual do **Programa**: Escola da Terra pdf. Brasília: SECAD/MEC, 2012.

MATOS, Cleide Carvalho de. **Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Viva**; orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – [2010].

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Editora: Vozes: Petrópolis, (1998).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 166 p. -- (Coleção Educação Universitária).

IMPACTOS PROVOCADOS PELA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO BA.

JOISSE CONCEIÇÃO SILVA

Universidade do Estado da Bahia-Campus XX-Brumado BA

joisseconceicaosilva@gmail.com

NÁTILA FERREIRA SILVA

Universidade do Estado da Bahia-Campus XX-Brumado BA

natilaferreirabia@gmail.com

PROF. DR. MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS

Universidade do Estado da Bahia-Campus XX-Brumado BA

marcokerigma3@hotmail.com

Palavras-chaves: Pandemia covid-19; Ensino fundamental anos iniciais; Impactos; Educação do campo.

INTRODUÇÃO

A covid-19 é uma doença respiratória infecciosa causada pelo novo coronavírus, denominado cientificamente por SARS-CoV-2, que surgiu na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019. Ela se espalhou rapidamente para outros países e devido às altas taxas de transmissão foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020.

O cenário assustador da covid-19 fez com que as escolas camponesas, as quais sofrem com a falta de efetivação das políticas públicas, mobilizassem-se juntamente às secretarias de educação para organizar a implantação do ensino remoto. A partir disso, a vulnerabilidade das instituições, dos estudantes e pais, bem como a falta de preparação dos professores camponeses com o uso das tecnologias se tornaram ainda mais visíveis.

Mediante ao exposto, este trabalho tem por objetivo geral identificar os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo no município de Brumado-Ba. E como objetivos

específicos: analisar o contexto pandêmico da covid-19 e os impactos provocados na educação; descrever as principais mudanças ocorridas na educação básica na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental; apresentar os desafios enfrentados pelos educadores de uma escola do campo no período remoto. Pelo exposto, a pretensão desta pesquisa é responder a seguinte problemática: quais os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do campo no município de Brumado-BA?

METODOLOGIA

O presente estudo, consiste em uma pesquisa descritiva, de caráter bibliográfico, documental e de campo, da qual optamos pela análise qualitativa dos dados. Para isso, foi atribuída com instrumento de coleta um questionário com perguntas abertas idênticas destinadas à gestão, coordenação e professores, dos anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se fala na pandemia da covid-19, automaticamente recordamos que ela trouxe uma série de impactos que refletiram drasticamente na vida social das pessoas. O cenário pandêmico afetou a rotina escolar e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes escolas do país. Nesta perspectiva, “A pandemia trouxe muitos desafios, mas trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um tempo de ousadia” (Kirchner, 2020, p.51). Assim sendo, um dos nossos questionamentos para os professores foi: Quais foram as principais dificuldades encontradas para ministrar aulas no ensino remoto?

Quadro 1: Dificuldades encontradas para ministrar aulas no ensino remoto

1	Ter que manusear as ferramentas de informática, aprender em um curto espaço de tempo.
2	Foi adaptar os alunos as aulas e o suporte familiar
3	Conseguir elaborar as aulas para turmas de Educação Infantil. Havia preocupação no que diz respeito à realização de aulas lúdicas e quanto ao tempo de exposição a tela.

4	Adaptar a metodologia, a falta de compromisso da maioria dos alunos e família na participação.
5	A necessidade de investir em novos equipamentos digitais.

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, 2023.

É perceptível que houve ausência e falta de comprometimento por parte dos alunos e pais como aborda P4. Isso nos leva a refletir, sobre a resistência deste público ao novo formato das aulas remotas, pois estavam adaptados apenas com práticas tradicionais de ensino, ou seja, sem o uso das tecnologias. Somado a isso, ainda tinha que enfrentar a falta do famoso “letramento digital”, ou seja, alunos e familiares não dispõem das habilidades necessárias para usufruir das ferramentas. Soares conceitua:

O letramento digital nada mais é que: estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p. 151 *apoud* Ribeiro e Freitas, 2011, p.66).

O fechamento das escolas interferiu no modelo de ensino. A mudança repentina trouxe a inquietação de entendermos se de fato tais mudanças geraram perdas na aprendizagem dos alunos. Em sua opinião, houve significativa perda de aprendizagem durante a pandemia?

Quadro 2: Aprendizagem dos discentes durante a pandemia

1	Sim, o processo de aprendizagem dos alunos ficaram em defasagem. Uma perca que aos poucos vem sendo amenizada com o trabalho.
2	Sim, porque ninguém estava preparado para esta fase e principalmente os alunos.
3	Com certeza, principalmente de crianças oriundas de famílias que não dominavam a leitura e a escrita e das crianças neurodivergentes. Além daquelas sem acesso a internet.
4	Certeza! Grande perda.
5	Sim.

Fonte: quadro produzido pelas autoras, 2023.

A suspensão do modelo presencial para o remoto provocou a perda da aprendizagem, como afirmam todos os entrevistados. P3 salienta que esse declínio foi mais evidente em crianças oriundas de famílias analfabetas, pois elas não tinham uma preparação para orientar e guiar a aprendizagem das crianças. Mas como guiar a aprendizagem de crianças na fase da alfabetização, sendo que seus responsáveis não possuem habilidades para tal, por serem famílias que se dedicaram ao cultivo da terra, não tiveram acesso à escola e, conseqüentemente, não foram alfabetizados.

Nesse sentido, segundo as respostas dos professores, é visível que a maioria dos desafios encontrados na educação camponesa continua relacionados às desigualdades sociais e analfabetismo. Conforme expressa Caldarti (2009, p.152), “os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas não se conformam com ela”.

Na pergunta seguinte abordaremos as seguintes questões: Como a pandemia afetou a sua docência? Qual seu maior aprendizado como docente durante a pandemia? Cite alguns pontos positivos e negativos do ensino remoto.

Quadro 3: Como a pandemia afetou a docência

1	“Afetou em vários sentidos. A falta de interação com os alunos e com os colegas. Aprendi que toda crise é uma oportunidade de evoluir e crescer. A defasagem da aprendizagem, falta de recursos e sobrecarga de trabalho.”
2	“Tive que me preparar para esse período, do qual essa nova experiência, ha princípio, deixou-me um pouco inseguro. Aprendi muito sobre relação, tecnologia e educação.”
3	“A pandemia nos causou muita preocupação devido ao fato de atuarmos em turmas de alfabetização. O fato positivo foi que percebemos que temos a capacidade para renovarmos nossa prática docente. O ponto negativo é que o ensino remoto é limitado quando se trata de alfabetizar crianças.”
4	Não respondeu
5	“A falta de recursos para ministrar as aulas remotas, sobrecarga de atividades, fazer uso de algumas metodologias digitais.”

Fonte: produzido pelas autoras, 2024

P1 e P5 compartilham do sentimento de carga excessiva enfrentada nesse período, pois tiveram a sua privacidade interferida e a vida profissional se misturou com a pessoal. Morosini (2020, p.27) explica que: “de uma hora para outra, a suspensão de aulas presenciais aumentou a demanda de trabalho dos professores, exigindo adaptação no método de ensino e readequação da vida doméstica”. Para alguns, a mudança foi pior e gerou desgaste devido à falta de familiaridade com as novas tecnologias. Por outro lado, há quem defenda, como P2, que toda crise é uma oportunidade de evoluir e crescer e que a experiência do ensino remoto pode trazer aprendizados valiosos relacionados à relação entre tecnologia e educação. Segundo P3, a preocupação central era em relação às turmas de alfabetização devido o ensino remoto apresentar limitações, especialmente quando se trata de alfabetização de crianças.

CONCLUSÕES

Diante da pesquisa em foco, percebemos que o período da pandemia impactou profundamente a rotina dos professores, alunos e familiares, refletindo negativamente na aprendizagem e desenvolvimento, principalmente dos que ingressaram no período da alfabetização durante o ensino remoto. Os sujeitos do campo necessitam de uma educação que considerem os desafios diários e as possibilidades enfrentadas por eles. Acreditamos que as políticas voltadas para essa modalidade educacional, precisam ser de fato efetivadas, para que esses alunos recebam uma educação integral que proporcione o desenvolvimento humano contemplando as suas dimensões. Entretanto, não podemos negar que também foi um momento de reflexão para os educadores, no sentido deles ressignificarem as suas práticas de ensino, aprimorando novas metodologias. A pandemia revisitou a importância de repensar e fortalecer o sistema educacional, garantindo acesso igualitário a recursos tecnológicos e investindo na capacitação dos professores para lidar com situações emergenciais.

REFERÊNCIAS

KIRCHNER, E.A. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo, Editora Contexto, 2020.

CALDART, Roseli Salete. et.al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALÚ, Janete; SCHUTZ Jenerton; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta Brasil, Editora Ilustrações, 324 p, 2020.

RACIOCÍNIO PROPORCIONAL: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO

EMERSON CLAYTON DO NASCIMENTO MIRANDA
Instituto Federal do Espírito Santo – emerson.ifes@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência tem como objetivo contribuir para a formação de professores, no tocante a um dos mais importantes conteúdos da disciplina de matemática e que por vezes é “ensinado” de maneira mecânica e repetitiva, trata-se da Proporcionalidade e consequentemente o Raciocínio Proporcional.

INTRODUÇÃO

A história nos revela que raciocinar proporcionalmente era algo que todas as civilizações utilizavam ao longo do tempo, pois a proporcionalidade sempre esteve presente em diversas áreas do conhecimento, como na matemática, na agricultura, na arquitetura e em diversas outras.

Após licenciado e já com certa vivência como professor, o que eu presenciava era um ensino que de certa maneira priorizava somente um cálculo matemático, entrelaçado à quantificação. Diante disso, o uso do algoritmo do produto transversal (regra de três) era bastante usual, fazendo com que parecesse haver um, e somente um modo de se resolver determinada situação-problema que envolvesse esse conteúdo matemático. Assim, devido ao uso indiscriminado do algoritmo, o professor não oportunizava o aluno a buscar outras maneiras de resolução, não permitindo assim que o mesmo raciocinasse proporcionalmente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discorrer sobre formação inicial de professores não é tarefa simples, pois diferentes são os olhares que a permeiam. Quando abordamos a temática de formação de professores de

forma crítica, é necessário que analisemos o papel do professor como agente transformador da sociedade. Porém, para que essa transformação ocorra, o processo de formação deve permitir ou dar condições para que a aprendizagem da docência aconteça. Conforme Saviani (1982),

[...] um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos (SAVIANI, 1982, p. 83).

Na realidade, o foco da formação de professores (seja ela inicial ou continuada) deveria estar voltado para algo que possa modificar o sujeito (no caso o aluno) e que o mesmo possa modificar sua realidade e, conseqüentemente, a sociedade, conforme Gasparin (2007), quando discute uma forma de atuação pedagógica, que venha a perceber a realidade social de maneira mais extensa:

A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente (GASPARIN, 2007, p. 3-4).

Dialogando com esse aspecto, um fator que Vigotsky (1991) considera importante para o homem se apropriar da cultura produzida pela humanidade, está vinculado ao trabalho e sua relação com a sociedade. É no ambiente de trabalho que o sujeito terá momentos de interação com seus pares e com o ambiente, assim, é por meio dessas relações que acontece a troca de experiências, vivências, e, conseqüentemente, o homem vai se constituindo humano e se apropriando do que foi produzido pela humanidade. Trazendo essa concepção voltada mais precisamente em relação à atividade produtiva do professor, vemos que o conceito de trabalho é caracterizada quando o mesmo intencionalmente ajusta sua atividade, buscando um objetivo. Nesta perspectiva a atividade principal do professor é a atividade de ensino, central no seu fazer docente. Assim:

[...] entendemos que é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor. Nesse processo, a apropriação pelo sujeito das formas sociais de realização dessa atividade dá-se de forma mediada e significada, uma vez que se opera com signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são sociais e aos quais são atribuídos sentidos pessoais (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Importante também destacar que o caráter de uma mediação intencional do professor com o aluno, é essencial para que haja a apropriação da cultura construída historicamente (por meio dos conteúdos presentes no currículo) numa relação social. Assim, as atividades de ensino trazidas pelo professor, se tornarão atividades de aprendizagem para o aluno. Deste modo, quando a atividade docente é estruturada e planejada, o aluno terá a oportunidade de sair da condição de observador e passar a condição de protagonista no processo ensino e aprendizagem.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO: PROPORCIONALIDADE (RACIOCÍNIO PROPORCIONAL)

O raciocínio proporcional é tido como a pedra fundamental do currículo e uma das bases do pensamento algébrico (LESH; POST; BEHR, 1988). Porém, o mesmo não se restringe somente a matemática escolar, pois é utilizado em diversas situações matemáticas no dia-a-dia das pessoas em simples tarefas. O pensar proporcionalmente é tão comum, que, às vezes, nem damos conta de que acabamos de utilizá-lo, como exemplos:

- Quando vamos à feira, o valor pago por determinado produto varia de acordo com o peso. Neste caso dizemos que valor pago e peso são grandezas diretamente proporcionais;
- Numa viagem, o tempo gasto varia conforme a velocidade. Se aumentar a velocidade, o tempo de viagem irá diminuir. Neste caso dizemos que tempo e velocidade são grandezas inversamente proporcionais.

Ávila (1986), diz que o ensino da proporcionalidade, deve priorizar situações que envolvam o cotidiano do aluno e não se prender em terminologias e notações arcaicas. Isso fica bastante claro, quando encontramos exercícios sem contextualização do tipo “encontre o valor de x ”. Assim, Ruiz e Carvalho (1990) enfatizam que o ensino da proporcionalidade não se pode limitar a memorização de algoritmos ou regras. O que deve ser priorizado é oferecer condições para que o aluno raciocine e a partir daí faça suas próprias relações e tire suas próprias conclusões. Argumentam que o mais importante é o entendimento do aluno e não a memorização de fórmulas e procedimentos.

Geralmente, o ensino de proporcionalidade está entrelaçado na quantificação, diante disso, o uso do algoritmo da regra de três é bastante usual. Schliemann e Carraher (1983, apud FLORIANI, 2004) enfatizam que esse algoritmo é uma maneira eficaz, porém, distante do seu significado real, pois somente é realizado uma disposição mecânica dos números no papel e o cálculo. Segundo estes autores, quando situações que circundam a

proporcionalidade são expostas aos alunos que já conhecem a regra de três, sem que identifiquemos essas situações como questões que envolvem a proporcionalidade, verifica-se que uma parcela pequena dos alunos utiliza essa maneira para encontrar a solução da questão. Isso nos mostra que a regra de três acaba por induzir o aluno a utilizá-la, fazendo com que o mesmo passe a agir de forma repetitiva, atrapalhando assim a relação entre o conceito e a execução.

Os autores Post, Lesh e Behr (1995), afirmam que a regra de três nada mais é que um “processo mecânico”, não permitindo a compreensão dos problemas de proporcionalidade. Reconhecem a importância do algoritmo, mas corroboram de que o mesmo só deva ser ensinado após o aluno compreender o conceito de proporcionalidade.

ALUNOS EM ATIVIDADE

Relacionando os conceitos que permeiam a docência (formação de professores) e o conteúdo matemático escolhido (proporcionalidade), foram propostos para os alunos (separados em grupos) uma série de situações-problemas envolvendo a proporcionalidade voltados diretamente para a realidade do alunado de uma escola do campo e o trabalho realizado nas atividades práticas (confeção de canteiros, áreas para plantio, preparo de inseticidas naturais, cultivo de flores/vegetais, dentre outros).

Antes de os alunos começarem a resolver as questões matemáticas propostas, foi realizado um “combinado” que consistia no não uso do algoritmo (regra de três) para resolução das situações-problemas. Qualquer outra forma há não ser o algoritmo era válida.

Mostrarei aqui, algumas questões que foram propostas, bem como os comentários que podem auxiliar na prática desta dinâmica.

- Há três semanas, duas flores foram medidas. A flor de cor amarela tinha 8 cm e a de cor vermelha 12 cm. Hoje estão com 11 cm e 15 cm de altura respectivamente. Quem cresceu mais, a flor amarela ou a vermelha? Fonte: Problema adaptado do livro Matemática no Ensino Fundamental, Van de Walle (2009, p. 384). *Comentário: Apesar de parecer uma questão simples, esse problema poderá trazer boas discussões em sala de aula, promovendo assim a criticidade do aluno. Enfoca a comparação entre raciocínio aditivo e multiplicativo, pois, neste caso, apesar de ambos os raciocínios produzirem respostas válidas, as mesmas são diferentes. Assim, nosso objetivo com a*

questão era verificar se os licenciandos tinham percepção sobre a diferença em analisar a situação proposta de maneira aditiva ou multiplicativa.

- Carlos e Antônio fizeram dois inseticidas naturais à base de extrato de alho. No preparo da solução, Carlos utilizou 3 xícaras de água e 2 xícaras de extrato de alho. Por sua vez, Antônio utilizou uma outra receita, colocando 4 xícaras de água e 3 xícaras de extrato de alho. Qual inseticida será mais “forte” em termos de concentração de alho? Ou ambos terão a mesma concentração? Fonte: Problema adaptado do livro *Matemática no Ensino Fundamental*, Van de Walle (2009, p. 389). *Comentário: Este problema teve por objetivo analisar as diferentes maneiras de se resolver a questão. Podem ser apresentadas respostas em forma de fração, decimais e até mesmo por extenso (quando o aluno expressa seu raciocínio utilizando a escrita). Pode se abordar a diferença entre analisar a parte-todo e parte-parte. Importante abordar a diferença entre analisar uma situação-problema de maneira quantitativa e qualitativa.*
- Uma vez por mês, os amigos de Daniel encontram-se numa lanchonete para comer pizza. Daniel, como sempre, está atrasado, mas como seus amigos gostam muito dele, ficam esperando sua chegada. Eles reservaram para Daniel um lugar em cada uma das mesas (1 e 2) que o grupo de amigos ocupou na lanchonete. Finalmente, depois de um tempo, Daniel chegou e tinha que decidir em qual lugar sentar: ele deveria juntar-se aos amigos da mesa 1 (na qual havia 4 pizzas grandes e 9 pessoas) ou deveria sentar-se à mesa 2 (onde havia 3 pizzas grandes e 7 pessoas)? Fonte: Problema adaptado Ben-Chaim; Ilany; Keret (2008, p. 156). *Comentário: o objetivo além de analisar as maneiras de resolução, era observar se o sujeito da questão (“Daniel”) seria incluído ou não no cálculo. Geralmente, o raciocínio nessa questão, parte do pressuposto que “Daniel” escolheria a mesa na qual poderia comer mais pizza. Tomando como exemplo o problema de dividir a pizza, trabalhar com os alunos a diferenciação entre conjuntos discretos e contínuos.*

CONCLUSÕES

Ao final da dinâmica, os resultados foram excelentes. As resoluções apareceram de diversas formas: escritas, por meio de gráficos, tabelas, esquemas, desenhos, dentre outros.

Contudo, geralmente no ensino da matemática, percebe-se que os conceitos matemáticos não são tratados da maneira como deveriam. O professor faz com que a prioridade seja simplesmente a resposta final para determinado problema, não permitindo que o aluno construa estratégias e faça suas próprias conjecturas. No caso das proporções, isso não é diferente. O que encontramos é a aplicação indiscriminada da “regra de três”, fazendo com que o foco seja o cálculo final, ou seja, uma quantificação numérica.

Ressalta-se também que a partir deste relato de experiência, continuou-se o estudo em questão dando origem a uma Dissertação intitulada “DISCUSSÕES E AÇÕES ENVOLVENDO RACIOCÍNIO PROPORCIONAL: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA DE LICENCIANDOS” Miranda (2017).

REFERÊNCIAS

ÁVILA, G. Razões, proporções e regra de três. **Revista do Professor de Matemática**, Rio de Janeiro, n. 8, p 1-8, 1986.

BEN-CHAIM, D.; ILANY, B.; KERET, Y. “Atividades Investigativas Autênticas” para o Ensino de Razão e Proporção na Formação de Professores de Matemática para os Níveis Elementar e Médio. Tradução de Antônio Vicente M. Garnica. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 31, p. 125 a 159. 2008.

FLORIANI, Edson Francisco. Resolução de Problemas de Proporcionalidade: um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental e Médio. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LESH, R.; POST, T.; BEHR, M. Proportional reasoning. In: J. Hiebert & M. Behr (Eds.). **Number Concepts and Operations in the Middle Grades**. Reston: **VA Lawrence Erlbaum & National Council of Teachers of Mathematics**, 1988, p. 93-118. Tradução de Ana Isabel Silvestre, Escola EB 2,3 de Fernão Lopes e Revisão da tradução, Fátima Álvares, Escola EB 2,3 de Fernão Lopes.

MIRANDA, Emerson Clayton do Nascimento. **Discussões e ações envolvendo raciocínio proporcional: reflexões sobre aprendizagens da docência de licenciandos**. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo/IFES, 2017.

MORETTI, V. D; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

POST, T., BEHR, M., LESH, R. **A proporcionalidade e o desenvolvimento de noções préálgebra**. In: COXFORD, A., SHULTE, A. As idéias da álgebra. Tradução de Hygino H. Domingues. 4. ed. São Paulo: Atual, 1995.

RUIZ, A.R.; CARVALHO, A.M.P. O Conceito de Proporcionalidade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 87-131, jul. 1990.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

VAN DE WALLE, J. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. 6. ed. Porto Alegre (RS): ARTMED, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PERFIL DO RENDIMENTO ESCOLAR E DA DISTORÇÃO IDADE/ANO NA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA

SIDINEY ALVES COSTA

GEPEDER/UESB

sidineycosta51@gmail.com

LUIZ BEZERRA NETO

GEPEC/UFSCar

lbezerra@ufscar.br

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave – Educação rural; Rendimento escolar; Distorção idade/série; Perfil educacional

INTRODUÇÃO

A ampliação da produção e a socialização de publicações e pesquisas científicas a respeito da educação rural transformou-a em campo de conhecimento (Damasceno & Bezerra, 2004; Santos, 2008; Bezerra Neto & Bezerra, 2011; Costa, 2017). A produção científica nesse campo de estudos ajuda a mudar o panorama do conhecimento sobre a educação rural no Brasil e influenciar a realização de políticas educacionais.

Nesse sentido, este estudo traçou o perfil da distorção idade/ano e do rendimento escolar nos anos iniciais, nas escolas públicas rurais dos 24 municípios do Território de Identidade do Sudoeste da Bahia⁸, no período de 2017 - 2020. Para tanto, utilizou indicadores educacionais produzidos a partir de dados do Censo Escolar⁹ a fim de traçar o perfil dessa situação educacional.

⁸O Território de Identidade do Sudoeste Baiano é formado pelos seguintes municípios: Anagé - Aracatu - Barra do Choça - Belo Campo - Bom Jesus da Serra - Caetanos - Cândido Sales - Caraíbas - Condeúba - Cordeiros - Encruzilhada - Guajeru - Jacaraci - Licínio de Almeida - Maetinga - Mirante - Mortugaba - Piripá - Planalto - Poções - Presidente Jânio Quadros - Ribeirão do Largo - Tremedal - Vitória da Conquista.

⁹ O Censo Escolar é realizado anualmente em duas etapas. Na primeira, os formulários de coleta do Sistema Educacenso são relativos aos tópicos: escola, turma, aluno, profissionais da sala de aula e gestores escolares. Na segunda, os formulários de coleta relativos aos tópicos: escola, turma, aluno, profissionais da sala de aula e gestores escolares, nessa se coleta os dados relativos à quantidade de aprovados/reprovados e quantidade de alunos transferidos ou que deixaram de frequentar a escola.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo quanti-qualitativo, cujos os dados foram obtidos por meio do Censo Escolar. Utilizamos a abordagem metodológica de perfil para “apropriação dos dados educacionais” e elaborar uma “visão panorâmica dos dados” (Brasil, 1999, p. 6-8) selecionados de rendimento (aprovação e reprovação) e o movimento (abandono) escolar, bem como o de distorção idade/ano dos alunos das séries iniciais de escolas públicas rurais dos 24 municípios do Território de Identidade Sudoeste da Bahia, no período 2017 – 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO -

Distorção Idade-série

A distorção idade- série é um dos indicadores elaborado pelo INEP. Esse indicador revela o percentual de alunos matriculados na escola com 2 anos ou mais que a idade esperada para aquela série ou etapa escolar. Caso isso se revele, considera-se que o educando está em defasagem em relação a idade adequada para cada série ou ciclo de escolarização ou que há uma distorção entre o que se espera e o que está ocorrendo no sistema educacional. Esse índice localiza estudantes que, em algum momento, foram reprovados ou evadidos e retornam posteriormente à escola em uma série não correspondente à sua idade.

O Censo Escolar identifica os alunos matriculados no ensino com idade superior à esperada, revelando, por seu intermédio, problemas educacionais brasileiros. De todo modo, para os indicadores: são “alunos em situação de distorção idade-série”; para o sistema de ensino, são “alunos que precisam ser adequados em relação a sua idade e à série/ano que frequentam” e; para a escola são a “representatividade da ausência de políticas de apoio e aprendizagem”. (Martins, 2021, p. 22-3).

Em nosso estudo, no 1º ano letivo, para o ano de 2017, a maior taxa de Distorção idade-série chegou a 22,7%. No entanto, no demais anos esse índice foi diminuindo a ponto de chegar em 2019 com 9,3% e no ano de 2020, ano da Pandemia de Covid-19 a 5,9%. No 2º ano, essa distorção cai da faixa de 30,9% para a faixa dos 19,7% no mesmo período. N 3º ano a maior taxa de distorção fica entre 49,2% em 2017 e 41% em 2020. Já no 4º ano a taxa é de 57,7% em 2017 e 42,5% em 2020. E, por fim, o quinto ano apresentou uma distorção de 50,9% em 2017 e 56,5% em 2020. Dessa forma, pode-se considerar alarmante a taxa de Distorção Idade-série nesses municípios.

Com isso, pudemos perceber que, ao longo do processo, parcela dos estudantes que não tiveram garantidos seu direito de aprender e se desenvolver na idade apropriada. Ele é um fenômeno e, segundo Andrade (2016, p. 48), “um objeto importante para a política educacional, visto que as escolas vêm sofrendo impactos causados pelas taxas de reprovação e evasão que influenciam no desempenho e, conseqüentemente, no fluxo escolar”. Desse modo, a distorção idade/série é importante componente dos estudos das políticas educacionais, cuja presença deveria estar mais presente nos estudos da educação escolar rural/ do campo, pois seu impacto é maior sobre a educação pública rural.

Rendimento escolar

No índice de rendimento, a “taxa de aprovação” mostra o percentual dos educandos que adquiriram, ao final do ano letivo anterior, nota e frequência suficiente para ser aprovados na série/ciclo de ensino em que se encontravam matriculados. Apresenta a movimentação dos alunos pela razão entre a quantidade de matrículas em uma determinada etapa de ensino com a situação de aluno, ao final do ano letivo, aprovado, reprovado ou situação abandono dos estudos.

A taxa de reprovação permitiu, assim, avaliar o percentual de educandos que não estão progredindo no interior do sistema e, portanto, o direito à educação lhes são negados. Nesse quesito, os municípios que apresentam o maior índice de Reprovação escolar no ano de 2017 foram Poções com 19,6%, Vitória da Conquista com 19,5% e Anagé 18,4%. Por outro lado, os municípios que contabilizaram menor índice de reprovação foram Licínio de Almeida com 1%, Cordeiros com 2,4% e Caetanos com 2,7%. No ano de 2018, a taxa de reprovação mostra Vitória da Conquista 17,8%, Barra do Choça 17,5% e Ribeirão do Largo 17,4%. Os municípios com menor índice de reprovação foram Piripá e Planalto com 0%, Licínio de Almeida com 0,5%, seguido por Cordeiros com 2,8%.

Em 2019, os maiores índices de reprovação foram de Poções com 17,4%, Anagé com 16,8%, Guajeru com 14,8%. Enquanto os municípios com menores índices de reprovação são Caetanos e Licínio de Almeida com 1,5% e Jacaraci com 2,9%. Em 2020, os maiores índices de reprovação foram registrados nos municípios de Poções com 5,7%, Caetanos com 0,5%, Mirante e Belo Campo com 0,2%.

Assim, exceto em 2020, ano de pandemia de Covid 19, a taxa de reprovação gira em torno dos 19%, entre os municípios com maiores taxas. Essa situação não pode ser considerada normal ou aceitável em termos de oferta que atenda aos direitos desta população. Sobretudo, porque a reprovação provoca a distorção Idade-série ou o abandono da escola pelo

estudante, impactando negativamente a vida do estudante e sacrificando o seu futuro educacional e social.

Em relação à reprovação, por exemplo, identificamos que no ano de 2017, os municípios com maior taxa foram Poções, com 19,6%, Vitória da Conquista com 19,5% e Anagé com 18,4%. No ano de 2018, as maiores taxas de reprovação ficaram com Vitória da Conquista com 19,8%, Barra do Choça com 17,5% e Ribeirão do Largo com 17,4%. Em 2019 Poções registrou 17,4% de reprovação, enquanto que Anagé registrou 16,8% e Guajeru registrou 14,8%. Em 2020, ano de Pandemia de Covid 19, os dados indicam Poções com 5,7% e Pirupá e Caetanos com 0,2% cada.

Portanto, esse indicador, ao aferir se os alunos estão permanecendo na escola e avançando nos anos/etapas de ensinamentos, demonstra o quanto essa questão do rendimento merece maior debate no meio acadêmico e maior atenção dos poderes públicos e movimentos sociais. Mostra o quanto a qualidade da educação rural é tema que precisa de atenção.

CONCLUSÕES

Os indicadores do Censo Escolar permitem conhecer “o desempenho dos alunos. [...] e monitorar os] sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2021, s. p.). Dessa forma, em se tratando da distorção idade/ano, é necessário aprofundar os estudos para verificar se e até que ponto: as características da escola rural, como localização, perfil socioeconômico, formação do educador ou infraestrutura das escolas, etc., impactam esse indicador idade-série? Como esse indicador se relaciona com desempenho e abandono?

O indicador também pode contribuir “para a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2021, s. p.). De fato, este estudo mostra que, em se tratando da distorção idade/ano, é necessário aprofundar os estudos para verificar se e até que ponto: as características da escola rural, como localização, perfil socioeconômico, formação do educador ou infraestrutura das escolas, etc., impactam esse indicador idade-série? Como esse indicador se relaciona com desempenho e abandono?

Na questão do rendimento escolar, a baixa taxa de aprovação está diretamente ligada ao aumento de reprovação ou abandono dos estudos. Isso afeta diretamente, a possibilidade de aumentar, a distorção idade-série. Ou seja, menos estudantes concluem as etapas educacionais em idade considerada adequada.

Desse modo, a taxa de reprovação continua sendo um dos gargalos da educação pública rural nos anos iniciais e precisa ser vista com mais zelo pelo poder público e pela comunidade. Ainda que seja necessário aprofundar as análises dos dados levantados por esta pesquisa, é necessário afirmar que uma parcela considerável de educandos está sendo prejudicados em seus direitos à educação, é o que fica patente no percentual dos que são submetidos a essa situação nas escolas públicas rurais pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do S. B. de. **Distorção idade-ano**: caminhos para minimizá-la na escola Carmen Miranda Tabatinga/. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: UFJF/PPGE, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz e BEZERRA, Maria C. dos S (orgs.) (2011). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier.

BEZERRA NETTO, Luiz. **Educação Rural**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. O perfil Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados da SAEB 1997. Brasília: Mec/Inep, 1999.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

COSTA, Sidiney Alves. **Políticas públicas/estatais e programa nacional de educação na reforma agrária**: estudo dos efeitos do PRONERA no sudoeste baiano. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar/PPGE, 2017.

DAMASCENO M. N.; BEZERRA, B. **Estudo sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Edu. Pesquisa [online]. 2004, vol. 30, n. 1, pp. 73-89. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>. Acesso em 10/05/2021.

MARTINS, Tatiane de F. K. **Políticas educacionais e distorção idade/série**: contextos e desafios da região sul. Tese (Doutorado) São Leopoldo: Unisinos/PPGE, 2021.

PERREIRA, Caroline Nascimento & Castro, César Nunes de. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Texto para discussão. Brasília/Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

SANTOS, C. A. (ORG.) **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: MDA/INCRA, 2008.

A FORMAÇÃO POLÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA TERRA NOVA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO

KEYLA MORALES DE LIMA GARCIA

UFSCAR – keyla@estudante.ufscar.br

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave: educação do campo; formação política; sistema de alternância;

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento que dialoga sobre o processo de formação política e a Educação no Campo e faz parte da linha: Estado, Política e Formação Humana, sob a orientação do prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. É ressaltada neste trabalho os modelos educativos de formação humana de Educação no Campo em prática na Escola Estadual Terra Nova sendo o trabalho ontológico, o sistema de alternância, os eixos estratégicos trabalhados interdisciplinarmente e as inserções orientadas na escola e comunidades, aqui tomados como elementos centrais do debate e são considerados como possibilidades educativas de formação política.

Partindo da hipótese que a consciência política de uma pessoa se manifesta em suas vivências, e uma Educação do Campo crítica, que busca colocar em prática uma filosofia da práxis, pode contribuir com o processo de conscientização política e formação humana, as questões da pesquisa são: esse ideário, voltado para uma educação emancipadora, que alicerça o projeto político pedagógico da Escola Estadual Terra Nova se materializam de fato no cotidiano? Pode-se afirmar que os estudantes do curso técnico em Agroecologia da Escola Estadual Terra Nova têm uma formação política crítica? E se eles têm essa formação política crítica ela está diretamente relacionada às vivências com essas metodologias educativas?

Como agricultora familiar, moradora na área rural há mais de 19 anos, educadora e pesquisadora é possível perceber as dificuldades que as pessoas têm de permanecer no espaço agrário. Isso se deve à falta de condições objetivas como salário, renda adequada, acesso à financiamentos e meios eficientes de comercialização. Mas também há um outro problema

que pode ser constatado entre a maioria das pessoas que dificulta essa permanência, é a falta de uma formação política crítica em relação ao modelo capitalista vigente, ou seja, uma visão de mundo limitada incapaz de perceber a realidade. Essa atitude, desligada dos processos materiais e históricos da realidade cotidiana, impossibilita ações educacionais organizadas para intervenções.

Nesta investigação tão relevante sobre formação política serão utilizadas como categorias analíticas as dimensões de consciência política propostas pelo Prof. Salvador Sandoval (2001, *In*: Reck 2005), que são: Identidade Coletiva; Crenças e Valores Societais; Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos; Sentimentos de Eficácia Política; Sentimentos de Justiça e Injustiça; Vontade de Agir Coletivamente e, por fim, as Metas de Ação Coletiva. O foco de análise principal neste estudo, são as formas de formação política apresentadas por estudantes da Escola Estadual Terra Nova.

Há vários aspectos formativos na proposta metodológica na Escola Estadual Terra Nova que engloba eixos estratégicos, seminários, socialização entre as pessoas por meio de rodas de conversas, debates em grupos, formação humana, mobilizações, trabalhos interdisciplinares, alternância, o trabalho ontológico e as inserções nas comunidades. A hipótese inicial considera que essas metodologias educativas contribuem com a formação política das pessoas, o que poderá ser confirmado ou não no final deste estudo.

METODOLOGIA

As metodologias utilizadas para esta pesquisa são: pesquisa de campo, a análise de conteúdo e pesquisa explicativa, ancoradas no pressuposto teórico-metodológico do Materialismo Histórico, procedimento que analisa a realidade concreta, buscando mostrar as especificidades do objeto em questão, entendendo a realidade na sua totalidade, Marx (2011). Essa metodologia de tratamento e análise de informações pode se basear em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos, buscando compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. “Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens” (Severino, 2013, p. 107).

Com uma abordagem dialética serão realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes das turmas mais antigas e as atuais da Escola Terra Nova baseada no modelo geral desenvolvido pelo professor Salvador Sandoval (2001, *In* Reck, 2005, p.186), que é composto por sete categorias: Identidade Coletiva; Crenças e Valores Societais; Identificação de Adversários e de Sentimentos Antagônicos; Sentimentos de Eficácia Política; Sentimentos de

Justiça e Injustiça; Vontade de Agir Coletivamente e, por fim, as Metas de Ação Coletiva, esse método visa compreender tanto as formas de ação individual quanto as coletivas.

Serão realizados questionários pelo google forms, e entrevistas, para avaliação do processo de formação e análise da evolução do nível de consciência política de estudantes das turmas mais antigas (2016) e as atuais (2024) da Escola Terra Nova também professores que estão atuando nessas instituições. Todos os estudantes dessas turmas citadas que forem encontrados e aceitarem o convite, serão participantes da pesquisa.

Além da pesquisa bibliográfica por meio da leitura e interpretação de livros, teses, dissertações, artigos sobre as temáticas abordadas, também será feita análise de alguns documentos da escola como Regimento, PPP, e de materiais produzidos pelos estudantes (cadernos de campo, portfólios), para responder às seguintes questões: Qual o ideário político? Quais os princípios de cooperação na qual se ancora? Qual o modelo de sociedade e de ser humano que pretendem desenvolver através das metodologias desenvolvidas?

Na escola serão feitas observações nas aulas em sala e de campo, momentos culturais, reflexões e avaliações, reuniões de professores, de pais, planejamentos coletivos, visando à análise dos fatos e não apenas a versão dos fatos. Com o objetivo de visualizar indicadores de atitudes que revelem solidariedade e companheirismo no dia a dia dos estudantes serão observados: Como se dá à relação de gênero entre os (as) estudantes? Como se dá na prática a divisão do trabalho, e quais as reações diante das divisões de tarefas? Observar a existência ou não de conflitos na convivência diária entre os (as) membros da escola? E como são resolvidos? Quais as atitudes de satisfação ou insatisfação observadas no cotidiano dos (as) estudantes.

Serão utilizadas fotografias e filmagens (visando demonstrar situações e/ou ilustrar o que será dito), de contextos, espaços de interação, ambientes de socialização, considerados e ou percebidos no trabalho de campo como lócus que revelam dimensões da consciência política.

A metodologia específica de análise será definida *a posteriori*, de acordo com a natureza dos registros produzidos, através da participação de todos os sujeitos da pesquisa. Mas estima-se que genericamente, deverá ser realizada uma categorização dos dados, estruturada a partir dos referenciais teóricos apresentados neste projeto, bem como novos referenciais elencados e pelo coletivo ou por contribuições externas, trazidas ao longo do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alicerçada em teóricos como, Saviani (1983/1944), Marx e Engels (1845/2005), Bezerra Neto (2003/2016), Roseli Caldart (2000/2002), Pistrak (2011/2013), Reck (2005), Sandoval (1988/1989/2001) Lenin (1978) entre outros, esta pesquisa busca compreender e avaliar com maior profundidade o processo de conscientização que se dá por meio do trabalho cooperado que acontece nesses espaços formativos. O estudo busca analisar a consciência política seguindo o modelo de estudo desenvolvido por Sandoval (1989) que é caracterizado fundamentalmente por uma abordagem psicossociológica, ou seja, “um conceito referente aos significados que os indivíduos atribuem às interações diárias e acontecimentos em suas vidas, apontando que há sempre modalidades diversificadas de consciência” (Reck, 2005, p. 95, 96).

São muitas questões que interferem na formação política das pessoas, a estrutura familiar, acesso à cultura, incentivo e acesso à leitura, interações com variados movimentos sociais, envolvimento em lutas pela terra e por direitos, participação de momentos artísticos, trabalho e produção de renda, enfim, em cada situação vai surgindo novas possibilidades formativas e conscientizadoras. Para Costa (2012) a forma de consciência da sociedade corresponde ao domínio capitalista, já que na sociedade do capital o fundamental é o respeito à propriedade privada, e a consciência que a sociedade tem dela mesma depende da base, da infraestrutura, e parte da forma de organizar sua existência, pois o ser social determina sua consciência.

Buscando compreender a realidade vivida pelos camponeses no cenário atual, pode-se perceber que muitos conflitos estruturais são explicados por sua forma de organização política e a educação é uma das principais formas organizacionais que tem possibilidades de intervir na realidade. É claro que por educação pode-se pensar em todos os espaços educativos incluindo a educação escolar, como afirma Saviani (2011, p. 218) “a educação é uma prática social mediadora no interior da prática social global. Portanto, seu influxo transformador se exerce na forma de mediação, isto é, de forma indireta e mediata e não de forma direta e imediata” por isso é fundamental apontar novas possibilidades para a realidade do campo.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Artigo 2.º diz que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Porém a escola tradicional não tem um projeto político pedagógico (PPP) de

emancipação e conscientização política, dificultando assim a realização de sua real função social.

Muitas instituições escolares até tem um PPP teoricamente organizado, mas na prática podem ser consideradas como “celas” onde se algemam criticamente os alunos. Falta conexão com a vida, pois está desligada dos processos da materialidade do dia a dia, ou melhor dizendo, a escola tradicional está alheia ao Materialismo Histórico e Dialético, discutido pelos pensadores Friedrich Engels e Karl Marx (2005), que deveria ser a ciência, ou o método de análise para se pensar a realidade e buscar meios de modificá-la.

A Escola Estadual Terra Nova está localizada na região rural do município de Terra organizada no sistema de alternância e voltadas para moradores do campo. Possui uma organização metodológica voltada para uma concepção teórico-crítica e participativa, tendo vários elementos formativos em comum, envolvidos com uma práxis formativa e visão de Educação do Campo emancipadora.

CONCLUSÕES

A matriz formativa proposta pelo movimento por Educação do Campo traz elementos que proporcionam o aprendizado, através do acúmulo que o estudante vai adquirindo no seu dia a dia e inclui a participação, diálogo, criatividade, a presença do corpo, habilidade de aprender, trabalhar coletivamente, a auto-organização e os conteúdos. (CORRÊA, *et all*, 2011). Essas habilidades formativas são trabalhadas na Escola Terra Nova, o que promove uma formação política às pessoas que participam do seu processo educativo.

Este modelo de educação visa uma nova perspectiva de vida, promovendo a formação humana e a construção de uma consciência política crítica e ativa. Uma das preocupações dos movimentos sociais na luta por uma verdadeira Educação do Campo está firmada na compreensão de que escola precisa dominar a realidade e os métodos, para propor mudanças significativas para a comunidade em que está inserida, integrando o meio ambiente, a cultura e a tecnologia em benefício da população (ARROYO e FERNANDES, 1999).

Para Saviani (2011, p. 68) “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”. Ou seja, a escola deve sempre se preocupar em promover acesso ao conhecimento elaborado, saber sistematizado e à cultura erudita. Até mesmo a expressão “consciência de classe passa pela questão do domínio do saber”. Sendo assim a educação escolar precisa se organizar de

forma que o trabalho educativo seja capaz de estimular “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13).

Por ser um grupo deixado à margem pelo capital, os camponeses têm sido emudecidos em suas histórias, culturas, tradições, bem como nas questões voltadas à economia e meio ambiente e, nesse processo, sofrido grandes impactos no setor/campo. Diante da realidade enfrentada pelo mundo moderno, a alienação tem se tornado a marca registrada da sociedade, pois o que se percebe são as agressões e destruição do meio ambiente, de forma “irracional”, fazendo aumentar a cada dia os conflitos estruturais (PERIPOLLI, 2009, p.35).

A sociedade brasileira foi formada em meio a muitas contradições, como a da lógica do favor, do patriarcado, das relações discriminatórias, da imposição do modo de produção capitalista e de um modelo educativo tradicional. Aliada a isso a mídia sempre exercendo sua influência alienadora e a falta de políticas públicas eficientes de Reforma Agrária contribuem para a formação de um povo despolitizado, com dificuldade de discutir seus próprios dilemas e assumir uma postura consciente diante da necessidade de organização social.

Para autores como Primavesi (2006) e Boff (1994) o campo da agricultura familiar, que produz de forma agroecológica, que tem como princípio a economia solidária pode ser um lugar adequado para se viver e criar os filhos. Opostamente às ideias do agronegócio esse o campo é um local de produção de vida e de alimentos saudáveis, é onde existe a possibilidade de se ter maior envolvimento com a natureza e seus processos naturais. Lugar de possibilidades de novas vivências, da produção e do cultivo de valor e princípios para além daqueles impostos pelo projeto capitalista. Porém mesmo muitos povos tradicionais lutando para manter suas raízes históricas, culturais de formas mais sustentáveis, as dificuldades são imensas diante do agronegócio e o hidronegócio, e este trabalho pretende identificar as relações de poder entre o capital (e seus representantes) e os trabalhadores rurais, a possibilidade de resistências ou de reações desses grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, SP: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BOFF, Leonardo. **A ética da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Por uma educação do Campo: Traços de uma identidade em Construção**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2002.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis. Et all. **Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LedoC**. In: Laís Mourão Sá; Mônica Castagna Molina. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 179 - 210.

COSTA, Iná Camargo. **Nem uma lágrima teatro épico em perspectiva dialética**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

LENIN, V. I. **O que fazer?** Ed. HUCITEC - São Paulo, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1845 Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. (Org.). **A escola-comuna**. 2. ed. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico do solo**. 18 ed. São Paulo: Nobel, 2006.

RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC – Campo Verde (MT)**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. (Coleção educação contemporânea) 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 217-300.

_____. **Considerações sobre Aspectos Microsociais na Análise dos Movimentos Sociais**. Revista Psicologia e Sociedade; 7; Set. 1989. São Paulo: ABRAPSO. In: RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC – Campo Verde (MT)**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil**, In: SPINK, M. J. (org.) **A Cidadania em Construção: Uma Reflexão Transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1988. RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC – Campo Verde (MT)**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 87 – 111.

**ANÁLISE HISTÓRICA DE LUTA, CONQUISTA E RESISTÊNCIA
NAS ESCOLAS, E.M. TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES E
E.M JUAREZ COSTA**

SILVIA CRISTINA DOS SANTOS

Universidade Federal de São Carlos. EMAIL: scristina@educacao.itapeva.sp.gov.br

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Universidade Federal de São Carlos. EMAIL: elane.ufscar@yahoo.com.br

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-Chave: Educação do Campo; Escolas; Movimentos Sociais; Trajetórias Campesinas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA/SP. Tem como objetivo analisar o processo histórico de luta, conquista e resistência das escolas E.M. do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e, E.M Juarez Costa, visando qualidade no ensino e valorização de sua identidade e mesmo em contexto e peculiaridades diferentes têm em comum um engajamento de luta que merece relevância científica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realidade das escolas supracitadas. Optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa com informações a respeito das práticas escolares na área rural. A fim de atingir os objetivos do estudo fizemos uso principalmente do estudo bibliográfico, análise documental. Contribuíram para tratar das trajetórias das comunidades dentre os autores Marques (2012); Silva (2005) e os documentos normativos do ITESP. Para tratar sobre a Educação do Campo utilizamos a literatura de Caldart (2002; 2010) e para tratar sobre educação Quilombola e relações raciais contribuíram os autores Cavalheiro (2006), Cruz (2017). Buscou-se analisar suas trajetórias e apresentar apontamentos e

hipóteses do engajamento e as possibilidades de diálogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A consolidação das escolas: E.M. Terezinha De Moura Rodrigues Gomes E A E.M Juarez Costa

A E.M. Prof. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, desde o processo de ocupação houve a luta pela inserção da escola no local, além disso, nas lutas e formações do MST sempre houve o espaço da Ciranda infantil (uma organização por educação informal do para as crianças Sem terrinhas); a escolarização ficou garantida com a escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes que se tornou espaço de referência no assentamento juntamente com as igrejas, e o campo de futebol.

Em meados dos anos de 2005 sujeitos da escola organizaram-se frente à realidade dos estudantes e começaram a colocar em debate “Que escola se quer para o povo do campo”, nessa dinâmica surge também a luta pela Educação do Campo, com a influência MST. A Escola Municipal Professora Terezinha de Moura Rodrigues Gomes atende atualmente crianças do berçário ao pré-escolar e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, pertencendo ao assentamento Agrovila I em Itapeva-SP.

Quanto a E. M. Juarez Costa, escassez nos registros sobre a história da comunidade limitam a constatação sobre a escolarização dos quilombolas, sobretudo os relatos indicam que acesso à escolarização por locomoção à área urbana.

O tropeirismo alterou as condições de acesso à escola quando em meados da década de 1970 perto dali havia uma antiga escola nas proximidades do território mas em 1999 uma escola de 1ª a 4ª séries no local foi tida com uma grande conquista.

Com a atuação do poder público municipal na comunidade do Jaó e o reconhecimento da comunidade com Quilombo, é fundada em 2000 a E.M. Prof. Juarez Costa oferecendo a pré-escola e anos iniciais de 1ª a 4ª séries em turmas multisseriadas.

Atualmente a escola atende toda a comunidade do Jaó e sítios vizinhos e vem ganhando destaque nas suas práticas e no fortalecimento da identidade quilombola, a comunidade se organiza sempre em parceria com a escola.

A germinação da proposta da Educação do Campo no município de Itapeva-SP

Historicamente a educação das populações que vivem no campo foi relegada a um segundo plano ou subordinada para servir de força de trabalho barata. Frente a oferta de uma educação precária, os movimentos e organizações sociais e populares demandam um novo projeto de educação para o campo na década de 1990, constituído por uma lógica camponesa, uma concepção que além do âmbito escolar, transcende para um projeto de vida no campo e do campo, tendo ascensão e em 1997 com o I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária).

Caldart (2010) declara a luta pela Educação do Campo e pelos direitos, para os sujeitos do campo, explicando também a relação deste com a realidade o que nos leva a entender os fundamentos da Educação do Campo relacionando com a Educação Popular, a educação *para e do* povo, uma vez que o povo refere se aos sujeitos do campo da cidade indígenas africanos etc.

Nesse contexto, surgem as primeiras propostas e articulações para a Educação do/no Campo nas escolas dos assentamentos e a Escola Terezinha de Moura tornou-se pioneira dessa luta nesta região por suas experiências e identidade e pelo engajamento dos sujeitos, deste modo proposta de educação do campo foi vista na região como uma pauta de luta dos Sem Terra restringindo para este local.

A luta do povo quilombola se deu contra o fechamento da escola em 2015 e com o projeto de educação integral. Atualmente a escola Juarez Costa é reconhecida pelas afirmações de suas peculiaridades, sem a compreensão do conceito de Educação do Campo como identificação de luta, prevalece em suas demandas a perpetuação e resgate de sua cultura o que ganha mérito e admiração pelos resultados obtidos.

A educação do campo sempre almejada nas pautas das escolas dos assentamentos teve alguns marcos de visibilidade municipal, dentre eles o PAR (2008) de Itapeva que contemplou as escolas da área rural, a indicação das comunidades de Jaó e Agrovila, como escolas de experiência piloto, a representatividade em seminários e conferências e a construção das metas do Plano Municipal de educação em 2015 que já se encontra no final se sua regência.

Ainda que em nível de rede as escolas Juarez Costa e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes tenham sido colocadas como escolas piloto entre 2005-2008, não houve uma proposta de educação do campo unificada, justificada pelas peculiaridades de cada escola, no caso da E.M. Juarez Costa a proposta pedagógica baseada na identidade quilombola “é necessário

inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate” Gomes (2005, p. 150).

Práticas escolares: interação escola comunidade, peculiaridades e possibilidades de diálogo

Dentre as práticas escolares e interações entre comunidades, destaca-se:

O Encontro Regional dos Sem Terrinha, este é um evento que reúne as crianças de todos os assentamentos e acontece todo ano, muitas comunidades e escolas participam a fim de colaborar e de reforçar o evento. A escola Terezinha de Moura se envolveu no planejamento e execução evidenciando que esta é uma prática orgânica no calendário escolar da escola.

A capoeira, com proposta voltada para a realidade quilombola se fortaleceu, expandiu e ganhou destaque e pelo projeto de ensino integral a aula de capoeira tem rendido bons resultados na aprendizagem dos alunos, reduzindo significativamente a evasão escolar. A aula de capoeira ganha destaque no calendário escolar com suas ações desde 2018 com uma programação especial que culmina na Semana da Consciência Negra¹⁰.

A Produção agroecológica da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, aqui temos a prática da horta a qual envolve o trabalho interdisciplinar no plantio de alimentos sem agrotóxicos, sendo retomada paulatinamente no planejamento escolar e atualmente a proposta se expandiu com a criação de um SAF¹¹ como espaço pedagógico e que reforçou o diálogo com outras escolas dos assentamentos e entorno.

Em relação às produções coletivas e a E.M. Prof. Juarez Costa, no Jaó o espaço pedagógico é planejado a partir dos quintais dos moradores, onde estes servem de laboratórios de estudo dos componentes curriculares pelas crianças, o sistemas de trocas e o plantio sem aditivos caracterizam a identidade do quilombo; outra ação coletiva com a unidade foi uma casinha de sapé na áreas escolar como projeto de conservação de memória.

¹⁰ A partir de 2019, a semana da Consciência Negra do Quilombo do Jaó passou a fazer parte do calendário da secretaria da Cultura de Itapeva e no corrente ano (2023) o dia 20 de novembro passou a vigorar como feriado no município.

¹¹ Sistema de AgroFloresta.

Já as práticas escolares comuns entre as escolas Terezinha de Moura e Juarez Costa, a demanda do ensino integral apresenta uma luta em comum para as duas comunidades escolares, A escola Juarez Costa conta com o ensino integral, mas não há uma garantia institucional, Na escola Terezinha de Moura o projeto de ensino integral aconteceu em anos anteriores e a retomada se deu pela demanda da comunidade.

Das práticas na escola Terezinha de Moura e as oficinas realizadas na escola Juarez Costa despontam a interdisciplinaridade como uma demanda em comum. Envolver as questões locais e culturais no planejamento pedagógico contemplando as diretrizes curriculares tem sido uma prática atrelada ao trabalho de ambas.

A construção da memória como uma prática de valorização das comunidades é um compromisso das escolas e influência na participação e parceria ativa dos moradores o que revela a sincronia de ambas as escolas com seus contextos. Fator que tem fortalecido a luta por uma educação de qualidade pública e social.

CONCLUSÕES

O ensino integral e a organização curricular através de oficinas foram positivos e devem caminhar em ambas as escolas neste ano letivo tendo a Educação do Campo e Quilombola concebida como um projeto de formação única e integrada, em suas peculiaridades. Suas práticas indicam a relevância da socialização e multiplicação para a rede de ensino de Itapeva; ampliando a troca e o diálogo entre esta e outras escolas.

Fica evidente que muitas conquistas foram importantes para a trajetória das escolas como o Plano Municipal de Educação de Itapeva.

A parceria mútua entre escola e comunidade é o que fortalece a organização local e traz as transformações na paisagem geográfica com a ocupação do saber para além dos muros da escola e com a valorização das produções locais no trabalho pedagógico. Espera-se que este trabalho se apresente como fomento para a discussão de um possível Seminário de Educação do Campo a fim de respaldar demais realidades educativas.

REFERÊNCIAS

BOMBARDI, L. M. Campesinato, luta de classe e reforma agrária (a lei de revisão agrária em São Paulo). 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CALDART, Roseli Salete. (org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** / org. Roseli Salete Caldart: textos Andréa Rosana Fetzner. *et al* -1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005. P. 143- 154.

SÃO PAULO. Instituto de Economia Agrícola (IEA). **Previsões e Estimativas das Safras Agrícolas do Estado de São Paulo**, Ano Agrícola 2022/23, fevereiro de 2023, disponível em: <http://www.iea.agricultura.sp.gov.br/out/TerTexto.php?codTexto=16141> acesso em: 13/08/2023.

ENTRE A TECNOLOGIA E AS DESIGUALDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DO VALE DO RIBEIRA

PAULO SÉRGIO AGUIAR

FLÁVIA SANCHES DE CARVALHO

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A introdução de novos materiais digitais nas escolas públicas do Estado de São Paulo, elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), visa modernizar a educação. No entanto, essa iniciativa tem gerado preocupações quanto ao impacto socioeconômico, especialmente nas escolas rurais do Vale do Ribeira. Este relato tem como objetivo descrever minhas experiências como docente de Ciências Humanas Aplicadas em duas escolas rurais do município paulista de Itaoca, analisando os impactos físicos e mentais do uso dessas plataformas digitais em minha prática docente.

Após a pandemia, os estudantes das escolas rurais de Itaoca enfrentaram dificuldades para se adaptar aos novos materiais digitais introduzidos pela SEDUC-SP. As desigualdades sociais e econômicas tornaram-se evidentes, especialmente entre alunos cujas famílias dependem do Bolsa Família. A infraestrutura escolar deficiente agrava a situação, dificultando a implementação eficaz das políticas educacionais neoliberais atuais.

Em 2022, migrei para a região do Vale do Ribeira em busca de trabalho, aderindo à atribuição de aulas como docente categoria “O”, na área de Ciências Humanas³. Ingressei na escola regular no bairro Lageado de Itaoca, onde me adaptei ao Currículo Paulista e participei de formações específicas. Em agosto de 2022, um edital para a Escola Programa de Ensino Integral (PEI) Professora Anézia Amorim Martins no bairro do Pavão atraiu meu interesse devido à promessa de um aumento salarial significativo. No entanto, o valor líquido recebido foi menor do que o prometido devido a encargos e impostos.

Este relato aborda minha experiência no ambiente escolar rural, especificamente nas escolas PEI Profa. Anézia Amorim Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, focando nas atividades desenvolvidas, os desafios enfrentados e os impactos observados. O objetivo deste estudo é analisar a implementação e os impactos dos materiais digitais e das plataformas de ensino nas escolas rurais PEI de Itaoca, com foco na adaptação dos estudantes

e professores, nas condições infraestruturais das escolas e nas consequências para a educação e saúde dos docentes. Este estudo também busca explorar como a introdução desses materiais está afetando a dinâmica educacional e social das comunidades quilombolas locais.

Este relato utiliza uma abordagem qualitativa, combinando a vivência do autor como docente em escolas PEI na região rural de Itaoca e a análise bibliográfica de literatura relevante. A coleta de dados baseia-se nas experiências diretas do autor como professor nas escolas rurais PEI, observando interações em sala de aula, adaptação dos estudantes e professores aos materiais digitais e as condições infraestruturais das escolas. Além disso, a análise bibliográfica complementa essas observações empíricas, fornecendo um contexto teórico mais amplo.

Contextualização teórica

Há vasta bibliografia que aponta as dificuldades do acesso às escolas e à educação de qualidade para os sujeitos sociais do campo. As longas distâncias que separam as comunidades rurais das instituições educacionais dificultam o deslocamento diário dos alunos, agravado pela falta de transporte escolar adequado e seguro. Além disso, a infraestrutura das escolas rurais é geralmente precária, com edifícios deteriorados, ausência de recursos básicos como água, eletricidade e saneamento, e insuficiência de materiais didáticos. A limitação no acesso à tecnologia e à internet também impede a implementação eficaz de métodos de ensino modernos e materiais digitais, ampliando ainda mais a lacuna educacional entre as áreas urbanas e rurais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

As condições socioeconômicas das famílias rurais contribuem significativamente para a dificuldade de acesso à educação. Muitas dessas famílias dependem da agricultura de subsistência, enfrentando desafios econômicos que limitam a capacidade de sustentar a educação de seus filhos. A necessidade de trabalho agrícola envolve frequentemente crianças e adolescentes, comprometendo sua frequência e desempenho escolar. Adicionalmente, os aspectos culturais e identitários desempenham um papel crucial nessa problemática (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Outro grave problema se dá em função dos currículos escolares frequentemente não refletirem a realidade e a cultura das comunidades rurais, tornando a educação menos relevante e atraente para os estudantes do campo. Essa desvalorização da educação rural em favor de uma percepção de superioridade da educação urbana desmotiva os estudantes e reforça a marginalização das comunidades rurais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Ademais, ainda sobre as dificuldades de manter a população no meio rural, elas são agravadas pela falta de condições econômicas e pelo déficit de conhecimentos, valores e atitudes necessários para acompanhar o progresso tecnológico. Além disso, destacam que a visão tecnocrática predominante na educação não se adequa às realidades e necessidades das comunidades rurais (Bezerra e Santos, 2011).

Segundo Cavalcanti (2010), os principais desafios enfrentados pela educação do campo na atualidade são diversos e complexos. Um dos maiores obstáculos é a apropriação efetiva das políticas educacionais voltadas para o campo pelos diferentes contextos rurais, especialmente aqueles que não estão engajados em movimentos sociais e ainda mantêm uma lógica de produção capitalista. Isso inclui a necessidade de superar entraves para que a educação do campo realmente alcance as escolas rurais, questionando a presença e a qualidade das instituições de ensino nesses locais. Além disso, é crucial considerar a diversidade socioambiental e organizacional do campo, que abrange diferentes grupos como ribeirinhos, sertanejos, indígenas, quilombolas, entre outros, e garantir que a educação contemple suas realidades específicas.

Outro desafio significativo é a contradição entre as escolas rurais existentes e as escolas previstas nas Diretrizes Operacionais do Campo, o que evidencia a necessidade de alinhar as práticas educacionais com as políticas estabelecidas. Esses desafios apontam para a complexidade e a urgência de promover uma educação do campo que seja efetiva, inclusiva e contextualizada às realidades rurais. Para superar essas barreiras políticas, culturais e estruturais, é necessário um esforço coordenado que envolva a adaptação das políticas públicas às especificidades locais, a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento do diálogo entre comunidades rurais e gestores educacionais (Cavalcanti, 2010).

As contribuições teóricas acima, dão a dimensão da importância de um relato de experiência de um professor para compreender as complexidades e os desafios enfrentados na implementação de novas políticas educacionais, especialmente em contextos rurais como o Vale do Ribeira. Ao abordar o impacto dos materiais digitais e das plataformas de ensino nas escolas administradas pela Diretoria de Ensino de Apiaí, o relato oferece uma visão crítica e detalhada de como essas novas tecnologias, muitas vezes impostas sem a devida consideração das realidades locais, afetam profundamente os estudantes de origem camponesa. Este tipo de análise é crucial para identificar as falhas nas políticas públicas que não atendem adequadamente às necessidades das comunidades agrícolas, quilombolas e indígenas da região.

A falta de uma agenda efetiva para o desenvolvimento econômico local, aliada à precariedade da infraestrutura nas pequenas cidades do Vale do Ribeira, agrava a situação, deixando muitos estudantes sem perspectivas de emprego qualificado após concluírem o ensino médio. O relato de um professor que vivencia diretamente essas condições é essencial para revelar as consequências reais das políticas educacionais neoliberais. Essas políticas frequentemente visam apenas preparar os alunos para um mercado de trabalho técnico-informacional deficitário, sem oferecer uma formação que promova a transformação social e econômica necessária para a região. Em vez disso, os estudantes acabam relegados a trabalhos de baixa remuneração no comércio local, nas mineradoras ou em atividades agrícolas intensivas, como a lavoura de tomate, a plantação de pinus e a pecuária, onde o desmatamento para criação de pasto é comum.

Portanto, espera-se que este relato sirva não apenas como um registro das condições enfrentadas nas escolas rurais, mas também como uma ferramenta para influenciar a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas, por meio da promoção de discussão mais informada e direcionada sobre as reformas necessárias para garantir que a educação no campo seja verdadeiramente transformadora.

METODOLOGIA

Este relato foi realizado nas escolas PEI Professora Anézia Amorim Martins, localizada no bairro Pavão, e Professora Cacilda Lages Pereira Cavani, no bairro Lageado de Itaoca, ambas no Vale do Ribeira, São Paulo. As escolas, situadas em comunidades rurais, enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura, acesso a tecnologias e condições socioeconômicas dos alunos. A escolha desses locais se deve à representatividade das dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais em implementar as políticas digitais da SEDUC-SP, além de proporcionar um contexto realista e significativo para a análise das práticas pedagógicas e seus efeitos na comunidade escolar.

A metodologia deste relato baseia-se em uma abordagem qualitativa, enfocando a experiência pessoal e observacional do autor como docente em escolas rurais. Utilizei a pesquisa-ação participativa, que integra a reflexão crítica e a prática cotidiana no ambiente escolar. Esta abordagem permitiu uma análise profunda das dinâmicas escolares e das interações entre professores, alunos e as novas tecnologias digitais.

Houve o registro das atividades e observações do pesquisador sobre a escola e em sala de aula, focando na interação dos alunos com os materiais digitais e nos desafios

enfrentados. Essas observações foram anotadas em diários de campo, permitindo uma análise contínua das práticas pedagógicas.

O trabalho também contou com o diálogo com colegas professores, gestores escolares e membros da comunidade local. As conversas abordaram temas como a adaptação aos novos materiais digitais, os impactos percebidos na saúde física e mental dos docentes, e a receptividade dos alunos às plataformas digitais. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise qualitativa. Esse relato também se valeu da revisão de documentos oficiais da SEDUC-SP, planos pedagógicos das escolas e relatórios de desempenho do IDEB. Essa análise foi fundamental para contextualizar as políticas educacionais e avaliar seu impacto real nas escolas rurais.

Desta forma, este estudo visa não apenas relatar as experiências vividas, mas também oferecer subsídios para reflexão e possível melhoria das políticas educacionais voltadas para o campo, garantindo uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades locais.

Desenvolvimento da Experiência

Em 2022, migrei para região do Vale do Ribeira em busca de trabalho, aderindo à atribuição de aulas como docente categoria “O”, na área de Ciências Humanas. Ingressei na Escola regular no bairro Lageado de Itaoca, município de São Paulo, onde me adaptei ao Currículo Paulista e participei de formações específicas. Em agosto de 2022, um edital elaborado pela Diretoria de Ensino de Apiaí, abriu vagas para seleção de professores para atuar na escola PEI Anézia Amorim Martins no bairro do Pavão, atraiu meu interesse devido à promessa de um aumento salarial significativo. No entanto, o valor líquido recebido foi menor do que prometido devido a encargos e impostos. Este relato aborda minha experiência no ambiente escolar rural, especificadamente nas escolas PEI Profa. Anézia Amarin Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, focando nas atividades desenvolvidas, os desafios enfrentados e os impactos observados.

Com os avanços da tecnologia na educação no Estado de São Paulo, especificamente com os novos materiais digitais elaborados pela SEDUC-SP e a forma como foram introduzidos sob as prerrogativas do Governo Paulista, abriu-se uma consulta pública através de formulários do Google, disseminada de forma difusa pela internet. Esta consulta envolveu dirigentes de ensino, professores, comunidades escolares e outros atores da sociedade em toda a rede de ensino do Estado.

Os resultados dessa consulta evidenciam, de forma quase geral, um direcionamento político pedagógico profissionalizante, visando atender a interesses econômicos burgueses e privados dentro das escolas públicas. Esse direcionamento tende a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, restando aos filhos dos trabalhadores rurais uma formação que os levará a migrar para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, sem considerar os impactos sociais e educacionais dessa migração. Essas consequências serão visíveis especialmente nas escolas estaduais do Vale do Ribeira, dadas as características locais.

Este relato abordará aspectos de minhas experiências como docente categoria “O” do Ensino Médio, ministrando aulas na área de Ciências Humanas Aplicadas. Analisarei os impactos da introdução e do desenvolvimento das aulas com plataformas digitais nas escolas rurais de dois bairros de Itaoca-SP, especificamente no Bairro do Pavão, bem como os efeitos em minha saúde mental e física.

As escolas do Estado de São Paulo são obrigadas a seguir as normas e regras estabelecidas em cada resolução emitida pela SEDUC-SP. Sem possibilidades de contestação, os profissionais que atuam nas escolas devem cumprir essas resoluções, sendo incentivados por um discurso que promete premiações para as escolas que atingirem índices de excelência no desempenho dos estudantes.

No biênio 2023 e 2024, é notável o esforço de docentes e gestores para utilizar as plataformas e os materiais digitais com o objetivo de alcançar as metas e pontuações necessárias. Essas pontuações são essenciais para que os diretores possam ampliar e adequar o espaço escolar conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição.

Para os docentes, sejam efetivos ou categoria “O”, há uma série de exigências dentro das escolas de Ensino Integral (PEI) que precisam ser cumpridas para atuar nesse programa. Essas exigências incluem: Programa de Ação, Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), Planos de Ensino Semestral, Guias de Aprendizagem, Planos Quinzenais e Agendas Semanais, entre outros, que podem variar de acordo com a diretora de cada escola. Além de lecionar em sala de aula, os docentes devem participar dos cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) e, mais recentemente, do curso Multiplica#Professor, que promove a colaboração e troca de experiências entre os pares. As pontuações são registradas no sistema da SEDUC e são fundamentais para a continuidade dos trabalhos nos cursos exigidos e obrigatórios para atuar em escolas PEI.

Todas essas atividades são obrigatórias e os profissionais são avaliados através de uma avaliação chamada 360°, realizada ao final de cada ano letivo. Nessa avaliação, os

docentes das escolas PEI precisam demonstrar uma série de competências e cumprir várias funções. A pontuação obtida é crucial para a atribuição de aulas no ano seguinte, sendo vinculada a outras exigências, como o apoio presencial e a utilização de materiais digitais e metodologias ativas em sala de aula, com o intuito de projetar os estudantes na cultura digital através de seus projetos de vida.

Os profissionais, subservientes e sem possibilidade de reação, precisam seguir as resoluções obrigatórias, com a promessa de premiações para as escolas que atingirem índices de excelência no desempenho dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A economia da cidade de Itaoca é baseada na mineração de calcário para cimento e na agropecuária, com pecuária de corte e de leite, além da agricultura de subsistência. O turismo, a agroindústria de pequena escala e o artesanato cerâmico são considerados focos de desenvolvimento potenciais.

Na região do Vale do Ribeira, onde Itaoca está localizada, existem 14 sítios arqueológicos cadastrados, dos quais sete estão em Itaoca, de acordo com o inventário do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). É comum encontrar sambaquis fluviais de três tipos – concheiros, líticos e cerâmicos – ao caminhar pela cidade. A 11 quilômetros da cidade, há também uma comunidade Cangume, descendente de quilombos, composta por 39 famílias, totalizando 200 pessoas.

Na região, principalmente nas escolas rurais, pouco se avançou em termos de uma Educação do Campo nos moldes implementados após reivindicações dos trabalhadores rurais pelo Governo Federal. A Escola Ativa trouxe poucos aperfeiçoamentos e reaproveitamentos de ensino básicos na introdução das salas multisseriadas do ensino fundamental.

Especificamente na Diretoria de Ensino de Apiaí, desde a última gestão que apoiava indistintamente o modelo de escola PEI do Governo Dória, seguido pelo Governo Rodrigo Garcia, sob a liderança do secretário Rossiele Soares, passaram-se por processos de reformulação e adequação ao sistema de todas as escolas da região. No entanto, houve poucas salas dedicadas à Educação do Campo, mesmo com Itaoca abrigando dois quilombos: Quilombo do Cangume e Quilombo do Porto Velho. Isso obrigou os estudantes do ensino fundamental e médio a se deslocarem para a Escola do Pavão PEI Profa. Anézia Amorin Martins. As escolas rurais distantes do centro das cidades tiveram que se adequar

rapidamente, enfrentando estruturas deficitárias e uma população de baixa renda dependente de benefícios do Governo Federal.

Com a eleição do Governador Tarcísio de Freitas em São Paulo e o Secretário de Educação Renato Féder, houve uma mudança na gestão da Diretoria de Ensino, passando de um conservadorismo local para uma gestão mais aberta ao diálogo progressista. Nos primeiros meses da nova gestão, fechou-se uma parceria com a GEPEC/UFSCar para um curso de aperfeiçoamento para professores da Educação do Campo, além de um curso de espeleologia em parceria com a Geologia da USP, previsto para agosto de 2024. Este curso valerá pontuação junto à SEDUC-SP, considerando que a região abriga mais de 400 cavernas, apenas no PETAR, e possui um grande potencial econômico no turismo.

Considerando o contexto das políticas voltadas para a educação pública no Brasil e a luta pela Educação do Campo desde a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em 1998, enfrentando ataques da burguesia política de extrema direita, especialmente durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, houve um retrocesso na implementação de leis e recursos para a educação rural. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 marcou uma queda na garantia de acesso à educação específica para a população rural, resultando no fechamento de unidades de ensino no Vale do Ribeira (Santos; Bezerra Neto, 2023).

O Golpe de 2016 visava, sobretudo, entregar às empresas públicas, principalmente a Petrobras, para as empresas estrangeiras, bem como eliminar parte dos direitos trabalhistas, dificultar as aposentadorias dos trabalhadores, retirar o dinheiro das causas sociais, reduzir os investimentos em saúde e educação, ampliar o acesso à privatização e reduzir os espaços democráticos conquistados pela sociedade durante os governos do PT (Bezerra Neto, p. 42).

Neste contexto, o modelo de ensino com materiais digitais e plataformas para a região do Vale do Ribeira, administrado pela Diretoria de Ensino de Apiaí, impacta profundamente os estudantes rurais. Essas novas tecnologias impostas visam atender a um mercado de trabalho tecnicista, inadequado para a região.

A falta de políticas públicas efetivas para o desenvolvimento econômico da região afeta diretamente as famílias da agricultura familiar, quilombolas e indígenas. A infraestrutura precária das pequenas cidades do Vale do Ribeira não atende às propostas neoliberais de ensino para o público rural. Os estudantes, filhos de trabalhadores rurais, frequentemente se formam no ensino médio sem perspectivas de trabalho que correspondam a uma formação qualificada para transformar social e economicamente a região. Eles acabam ocupando cargos menores no comércio, nas mineradoras do Alto Vale do Ribeira, nas lavouras de tomate, nas

plantações de pinus e, agora, na pecuária, onde grandes áreas são desmatadas para pasto, resultando em trabalhos braçais de baixa remuneração.

É importante destacar a ação do programa Escola da Terra, criado em 2013 pelo governo federal, que visa atender profissionais das escolas rurais. Este programa, referência para a luta por uma Educação do Campo, contribui para a emancipação dos trabalhadores rurais. Desde 2017, o GEPEC/UFSCar tem se empenhado na formação de professores, com figuras como o Prof. Luiz Bezerra Neto e a Prof. Maria Cristina dos Santos liderando esse movimento.

Nos finais de 2023, a atual gestão da Diretoria de Ensino de Apiaí, em parceria com o GEPEC/UFSCar, abriu dois pólos de formação para professores em Apiaí e Iporanga. Isso trouxe visibilidade à importância de uma escola de ensino e aprendizagem que respeite a formação dos filhos dos trabalhadores rurais e as características da região. O curso incluiu o módulo Pedagogia Histórica Crítica, abordando melhorias nos programas educacionais destinados aos povos do campo. Sobre isso:

O Módulo Pedagogia Histórica Crítica abordou a introdução a essa temática, além da psicologia Histórico-Cultural, estudos críticos sobre pedagogias não críticas, críticas-reprodutivas e destacou as pedagogias críticas, entre as quais a pedagogia histórica crítica. Também abordou o desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a Educação Escolar, a antologia do ser social e a teoria do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, a função social da escola e o processo de alfabetização e letramento das crianças multisseriadas (Santos; Santos Neto, 2021, p. 29).

Por fim, as novas metodologias impostas no ensino de São Paulo visam uma formação formal tecnicista, que tende a aumentar as desigualdades sociais, beneficiando apenas a burguesia e provocando mudanças drásticas nas condições de vida e trabalho dos educadores e da sociedade em geral, envolvendo-os num processo de produção e alienação do trabalho.

CONCLUSÕES

A introdução de materiais digitais nas escolas rurais do Vale do Ribeira, especialmente nas escolas PEI Profa. Anézia Amorim Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, revelou-se um desafio multifacetado. A falta de infraestrutura adequada, a precariedade econômica das famílias rurais e a inadequação das políticas educacionais

neoliberais às realidades locais agravam as desigualdades sociais e dificultam a adaptação dos estudantes e professores a essas novas tecnologias.

A pesquisa-ação participativa demonstrou que, apesar dos esforços de docentes e gestores para cumprir as exigências das plataformas digitais e alcançar metas estabelecidas, a implementação dessas políticas educativas não considera plenamente as especificidades do contexto rural. A formação tecnicista proposta tende a preparar os estudantes para um mercado de trabalho urbano, desconsiderando as potencialidades e necessidades da região, como o turismo sustentável e a preservação cultural das comunidades quilombolas.

Além disso, a saúde mental e física dos docentes tem sido significativamente afetada pelas novas exigências e pela sobrecarga de trabalho imposta pelas plataformas digitais. A falta de suporte adequado e a pressão por resultados exacerbam o desgaste dos professores, comprometendo ainda mais a qualidade da educação oferecida.

Para que a educação no campo seja verdadeiramente transformadora, é essencial que as políticas públicas sejam adaptadas às realidades locais, respeitando as peculiaridades e valorizando as potencialidades da região. Programas como o Escola da Terra e iniciativas de formação continuada, em parceria com universidades, são passos importantes para a valorização da Educação do Campo, mas ainda insuficientes diante dos desafios enfrentados.

Portanto, este relato busca não apenas documentar as dificuldades e impactos observados, mas também servir como um chamado à ação para a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas. É necessário um esforço conjunto entre gestores, educadores e comunidades para promover uma educação que não só respeite, mas também valorize e potencie o desenvolvimento socioeconômico das áreas rurais, garantindo que a formação dos estudantes contribua efetivamente para a transformação social e econômica da região do Vale do Ribeira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: Marcos Normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões Sobre O Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BEZERRA NETO, L. **Educação no campo**: um balanço dos últimos anos a partir da ótica do GEPEC. In: SANTOS, P. O.; BEZERRA NETO, L. (Orgs.).

GEPEC/UFSCAR: **12 Anos de Luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Avaliação: Política Pública em Educação, v. 18, n. 68, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SANTOS, M. C.; SANTOS, J. L. (Orgs.). **Formação de Professores para Escolas Rurais no Estado de São Paulo**: O Ensino em Salas Multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321 p.

GEPEC/UFSCAR: **12 Anos de Luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 353 p.

ESCOLAS DO CAMPO E COMUNIDADES CAMPONESAS DO LITORAL DO PARANÁ: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA ACADÊMICA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

JOÃO GUILHERME DE SOUZA CORRÊA
UNESPAR; JOAO.CORREA@UNESPAR.EDU.BR

Palavras-chave: Educação do campo; metodologias do trabalho acadêmico; comunidades camponesas

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir sobre metodologias para realização de atividades acadêmicas com populações camponesas. A motivação para escrevê-lo está relacionada às práticas e as reflexões proporcionadas por atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias realizadas em escolas do campo e comunidades camponesas no litoral do Paraná a partir da disciplina Fundamentos da Educação do Campo do curso de Pedagogia do *campus* Paranaguá da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

É preciso saber, antes de tudo, a base empírica sobre a qual este trabalho é possível. Estamos falando a partir da experiência em atividades universitárias que se processam na região litorânea do Paraná. Essa região é marcada por um dos últimos remanescentes contínuos da mata atlântica costeira do Brasil. Neste território habitam povos indígenas, quilombolas e populações originadas da miscigenação étnica e que praticam há muito tempo a pequena agricultura e a pesca artesanal em áreas afastadas e remotas dos centros urbanos da região. A população mais conhecida desta região é caiçara, um povo que se formou, segundo Diegues (2004), pela mescla étnico-cultural entre indígenas, portugueses e, em menor proporção, por escravizados africanos, e que ocupa um território costeiro que vai desde porções do estado do Rio de Janeiro até o litoral norte catarinense.

Nas áreas rurais do litoral paranaense existem algumas dezenas de escolas estaduais e municipais que tentam atender à demanda educacional básica de crianças e jovens dessas populações. Apesar de existirem algumas diretrizes curriculares específicas para orientar institucionalmente essas escolas, são raros ou inexistentes materiais pedagógicos, práticas pedagógicas institucionalizadas, metodologias de ensino ou outros materiais de apoio

organizados pelo poder público que digam respeito à realidade das identidades das populações camponesas que habitam esse território.

A partir de 2019 entrou em funcionamento no curso de Pedagogia da UNESPAR – Paranaguá um currículo reformado que incluiu, entre outras disciplinas, uma denominada Fundamentos da Educação do Campo. Nela as acadêmicas são introduzidas por meio de carga horária específica (teórica, prática e extensionista) às principais discussões sobre o tema e ao conhecimento da realidade das escolas do campo do litoral paranaense. Desde então, temos desenvolvido na disciplina projetos de extensão, de pesquisa e atividades de ensino que buscam dialogar com essas comunidades camponesas no sentido de dar o devido reconhecimento na universidade, e na sociedade em geral, das suas tradições, de suas culturas e de seus saberes e fazeres.

Nos limites desse trabalho, e com base nessas experiências, o que aqui propomos é sistematizar e apresentar a concepção metodológica que tem nos guiado a fim de que ela sugestione outras formas de trabalho acadêmico em Educação do Campo e que, modestamente, também sirva de material de análises críticas por outras concepções e experiências. O ânimo para escrevê-lo parte da concepção freiriana de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22) e que “na formação permanente dos professores (...) é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (IDEM, p. 39).

METODOLOGIA

Na nossa prática, a primeira reflexão elaborada sobre a Educação do Campo e as populações camponesas é realizada no nível do ensino, em sala de aula, a partir do levantamento prévio de conhecimentos dos estudantes sobre o assunto e sobre a realidade. A discussão histórica e teórica sobre o assunto segue ao longo de todo o período letivo e a ela vão se juntando outros elementos, desde os conhecimentos que os próprios estudantes têm a partir de suas bagagens culturais e experiências de vida, as impressões aparentes e depois sistematizadas com “o objeto” (as comunidades camponesas e suas escolas) até concepções filosóficas e sociológicas sobre as possibilidades do conhecimento e do conhecimento científico propostas em sala de aula.

Uma questão epistemológica central que precisa estar estabelecida previamente à realização das práticas de pesquisa e extensão é o discernimento que elas estão no campo da produção de conhecimento das ciências humanas. Isso significa trabalhar com a noção que o

“objeto” não está colocado de maneira diferente e externa a quem com ele trabalha, como se postula nas ciências exatas e naturais e nas humanidades tocadas pelo positivismo. Do contrário, o pesquisador e o extensionista precisam ter claro que eles mantêm com o “objeto” uma profunda relação de identidade. Sujeito e objeto (para usar a terminologia científica) formam uma totalidade única (conforme Marx e Hegel).

Como nos ajuda Adorno (2008), falando de sociologia e pesquisa: “entre o objeto da sociologia (...) e o sujeito conhecedor da sociologia (...) não existe aquela espécie de antítese material, tal como esta precisa ser suposta como dada nas ciências naturais (ADORNO, 2008, p. 183-184). Portanto, para a pesquisa, o “decisivo é não dispor o método de modo absoluto em oposição ao seu assunto, mas sim situá-lo em uma relação viva com esse objeto e desenvolvê-lo tanto quanto possível a partir desse objeto” (IDEM, p. 184).

Definido isso, é preciso reconhecer que apenas o contato direto com as comunidades camponesas e suas escolas não basta para entender cada objetivo pretendido nas práticas de pesquisa e extensão. A assunção de uma postura reflexiva e crítica por parte do acadêmico na mediação dos dados e na seleção das teorias que o embasam auxiliam na resolução do que se pretende. Como manifestação de uma concretude, o objeto não é portador de uma informação em si, mas, ao contrário, é sempre a “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2005).

Cândido (2023), ao fazer os apontamentos metodológicos de uma pesquisa que realizou junto à uma comunidade de camponeses no interior de São Paulo entre as décadas de 40 e 50 do século XX, sintetizou essa postura metodológica:

O senso do qualitativo é condição de eficiência nas disciplinas sociais, e que a decisão interior do sociólogo, desenvolvida pela meditação e o contato com a realidade viva dos grupos, é tão importante quanto a técnica de manipulação dos dados (CÂNDIDO, 2023, p. 26).

Se, em si, o objeto não se revela, isso não significa que ele deva ser ignorado. De outro modo, é fundamental a experiência nos territórios camponeses e o contato com suas populações, tanto nas comunidades quanto trazendo-os para a própria universidade.

As primeiras idas à campo (ao território camponês e à escola do campo) têm a capacidade de promover um estranhamento inicial diante de uma situação inédita, provocadora da reflexão. A qualidade desse estranhamento vai depender também de fatores prévios, desde a preparação teórica no nível do ensino, das experiências que os próprios estudantes pesquisadores-extensionistas têm e da forma como serão capazes de interagir com o “objeto”.

A partir de então, em uma relação dinâmica e incessante de conhecimento da realidade, reflexão sobre ela e retorno refletido à realidade é que possível realizar atividades

acadêmicas de pesquisa e extensão pretendidas, aplicando as técnicas devidas e com propriedades científicas. Pode-se seguir com a participação-observante ou a *observação-participante* (WACQUANT, 2002), entrevistas não diretivas e semiestruturadas com lideranças, com moradores, com pessoas chave, com membros da comunidade escolar e/ou grupo focal, realizar pesquisa-ação, e fazer levantamento bibliográfico, etc. Na base empírica que nos serve de referência para esse trabalho, lançamos mão, além do levantamento bibliográfico e documental, de técnicas da entrevista em suas várias formas (semiestruturada, em profundidade, focalizada) (MINAYO, 2015) e também as narrativas e histórias de vida (GALVÃO, 2005; SOUZA e ABRAHÃO, 2006). É preciso dizer, todas as etapas devem ser realizadas com princípios éticos, com o consentimento dos participantes, assumindo o pesquisador-extensionista nunca uma postura de arrogância acadêmica, mas sim uma postura de humildade e aprendizagem diante da história, da tradição e dos saberes e fazeres das populações parceiras dos projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se os resultados obtidos em ciências, de maneira geral, nunca são absolutos e definitivos, ainda menos fixos serão os que se pretende buscar em ciências humanas. Como nos diz Minayo (2015), “a provisoriade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social” (MINAYO, 2015, p. 12).

Isso não significa que seja impossível buscar o fazer acadêmico com excelência sobre Educação do Campo e com as comunidades camponesas. Como nos informa El Andaloussi:

Em educação (...) a pesquisa adquire mais sentido quando responde às perguntas dos práticos, quando enfrentam seus problemas cotidianos. O desempenho da pesquisa dependerá de sua distância da prática. A primeira só possui utilidade quando age sobre a segunda, propondo vias de alcançar melhorias. (El Andaloussi, 2004, p. 51).

Nesta direção, a qualidade do trabalho acadêmico na educação do campo e junto às comunidades camponesas busca garantir suas características acadêmicas na medida em que resolve os problemas que se propõe e que cumpre os objetivos que estabelece. Se estes são estabelecidos em parceria com a comunidade escolar e camponesa, a participação delas nos resultados e na medição dos impactos é fator determinante para ser considerado trabalho acadêmico.

CONCLUSÕES

Este trabalho reflete a importância da integração entre universidade e comunidades camponesas e que a interação constante entre teoria e prática fortalece o conhecimento e a ação acadêmica. As metodologias aplicadas demonstram a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva e a colaboração entre academia e comunidade fortalece o conhecimento mútuo. Além do mais, este trabalho evidencia as angústias e desafios de equilibrar o rigor acadêmico com a busca por justiça social nas questões relacionadas à educação do campo e às comunidades camponesas e que, portanto, a prática acadêmica envolve sensibilidade ética e política. Esperamos ter contribuído com as reflexões sobre teorias e práticas acadêmicas para o trabalho em Educação do Campo mostrando que respeitar identidades, culturas e promover justiça social não se desvincula do rigor acadêmico na construção de uma ciência que transforme para melhor realidades.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Editora Unesp, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo, Todavia, 2023.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **Enciclopédia caiçara (org.)**. São Paulo: HUCITEC, NUPAUB, CEC/USP, 2004.
- EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: UDUFSCar, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v.11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- MARX. Introdução [à crítica da Economia Política] In: **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**. Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, v. 294, 2002

MARCAS DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (UFU) NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES QUE ATUAM EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL

MICHELE MARIA DA SILVA

Universidade Federal de Uberlândia – michelems3@hotmail.com

ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR

Universidade Federal de Uberlândia - silvajunior_af@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Práticas docentes; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A necessidade por uma modalidade educacional, direcionada especificamente para a população rural, começou a se manifestar no final da década de 1980, após o processo de redemocratização do Brasil. Esse movimento ganhou força principalmente por meio das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nas áreas de assentamento conquistadas pelo MST, por meio de um intenso processo de luta, havia a compreensão clara de que as escolas e os profissionais envolvidos deveriam estar comprometidos com um projeto educativo que promovesse a libertação e a conscientização da classe trabalhadora (Freire, 1987).

Observados os limites do presente texto, temos como intento apresentar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, realizado pela UFU em 2018-2019, por meio do Programa Escola da Terra, e a partir disso analisar as marcas do referido curso na formação, saberes e práticas dos professores. Dividimos este texto em quatro partes. Na primeira, apresentamos a perspectiva metodológica; na segunda, o Programa Escola da Terra; na terceira, a marcas da referida formação na prática e na formação dos docentes entrevistados e, concluindo, tecemos algumas considerações.

Para apresentação e discussão desta proposta investigativa, optamos por adotar a pesquisa qualitativa (Flick, 2004) como proposta metodológica. Acreditamos que essa abordagem nos permitirá obter informações detalhadas, aprofundadas e relevantes acerca deste estudo. Considerando o objetivo de acessar e analisar as marcas do referido curso na

formação, saberes e práticas dos professores, recorreremos à História Oral, pois, conforme propõe Meihy (2002), possibilitará evocar da memória situações vividas por meio de narrativas, considerando os silêncios, os esquecimentos, a linguagem não verbais e as reiteraões que irão compor os dados de análise.

Fundamentados em Meihy (2002) utilizamos um roteiro semiestruturado, sendo dividido em três etapas: pré-entrevista, entrevista (propriamente dita) e pós-entrevista. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, a proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia com a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU, por meio do Parecer nº 5.310.103.

O Programa Escola da Terra – UFU e as marcas na prática educativa

O Programa Escola da Terra é resultado de um intenso processo de construção e consolidação da Educação do Campo, nesse sentido integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) – vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC) – e se trata de um importante desdobramento da política nacional de formação continuada para os educadores do campo, apresentando como objetivo central a promoção da melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, contribuindo assim para a elevação da qualidade da educação brasileira.

Instituído pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, o Programa Escola da Terra foi implementado operacionalmente por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento, com no mínimo 180 horas. Segundo Collares, Albuquerque e Xavier (2019), as atividades iniciais do Programa Escola da Terra começaram a ser desenvolvidas no ano de 2013, ocasião na qual a SECADI-MEC indicou sete (7) Universidades Federais brasileiras, para a composição de um projeto piloto.

A proposta para o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresenta-se no ano de 2017, a partir da constatação de uma demanda de profissionais da educação pelo curso, isso, em função da existência de escolas rurais no município de Uberlândia.

Conforme dados expressos no Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, do Programa Escola da Terra, ofertado pela FACED/UFU (2017), doravante PPC (2017), a formação foi conduzida a partir do princípio da Pedagogia da

Alternância. Desse modo, a respectiva carga horária foi composta por um total de 180 horas, distribuídas da seguinte forma: cem (100) horas teóricas destinadas ao Tempo Universidade (TU), sessenta (60) horas práticas destinadas ao Tempo Comunidade (TC) e vinte (20) horas destinadas ao Seminário Integrador, desenvolvido durante o Tempo Universidade. As atividades do curso iniciaram em 01.06.2018 e encerraram em 30.03.2019.

O documento explicita que a proposta para o curso, está ancorada nas premissas dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – aprovadas no ano de 2001 e publicadas no ano de 2002 –, reafirmando o alinhamento em relação às prerrogativas legais dadas pela LDB, e às questões conceituais referentes à Educação do Campo.

Para compreender de maneira mais aprofundada como essas prerrogativas marcaram a prática docente, dos egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, recorremos às narrativas de três (3) professoras que até então atuavam em escolas rurais, situadas nos municípios de Prata e Santa Vitória, na região do Triângulo Mineiro-MG. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2022, a partir de roteiro semiestruturado e de forma remota em função do distanciamento social da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que teve início no ano de 2020, e se manteve presente nos anos de 2021 e 2022.

Desse modo, com o objetivo de analisar as marcas do Programa Escola da Terra (UFU) na formação e prática de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural, questionamos a essas docentes como elas avaliavam a própria prática pedagógica antes e a partir do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – UFU. Por razões de ordem ética nomeamos as professoras ficticiamente: Maria Laura, Mariza e Luana. Cumpre mencionar que somente a professora Mariza cursou formação inicial em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais pela UFMG. As professoras Maria Laura e Luana, cursaram respectivamente Licenciatura em Biologia e Geografia pela UNITRI e Pedagogia pela UEMG.

Assim, por meio das narrativas das docentes foi possível constatar que a experiência propiciada pelo curso possibilitou uma mudança no olhar, na postura e na autonomia, sensibilizando as professoras em relação às especificidades demandadas pelos estudantes da zona rural, conforme podemos averiguar nas narrativas a seguir:

E logo após o curso, eu tive um olhar diferente, renovador dentro de sala de aula. Um olhar diferente com esses alunos. Também levo muito em consideração as vivências que tivemos nesse curso, levei isso para dentro de sala de aula, levei autoconfiança. Eu sabia o que estava fazendo. Falando com mais confiança. (Maria Laura)

O curso contribuiu para que eu pudesse refletir sobre toda a minha história de estudo e formação, e em cada prática que eu tenho oportunidade na escola, eu reflito sobre o todo. Portanto, o curso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, como mencionei anteriormente, foi um passo a mais nessa jornada. (Mariza)

Observamos também que a formação significou uma mudança de paradigma para uma professora que não percebia a distinção entre uma escola situada na zona urbana e uma escola situada na zona rural:

(...) mesmo tendo consciência da realidade do campo e dos moradores rurais, não conseguia separar a escola do campo da escola urbana, acreditando que o funcionamento se limitava às paredes da sala de aula. Mas agora, depois do curso, o meu entendimento sobre o assunto melhorou bastante. (Luana)

As narrativas evidenciam que não estava claro para essas docentes, com exceção da professora Mariza, que a atuação em escolas situadas na zona rural demandava metodologias, conhecimentos e estratégias didático-pedagógicas apropriadas à realidade desses estudantes. Por meio das narrativas podemos perceber que houve uma sensibilização na percepção dessas docentes em relação aos estudantes da zona rural, bem como a apropriação de conhecimentos e características próprias da educação campo que não estavam no campo de conhecimento dessas docentes.

CONCLUSÕES

Assim, podemos concluir que o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra – UFU contribuiu de forma significativa na formação continuada de seus egressos, chamando a atenção e ampliando percepção para as questões que permeiam a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos

normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. 96p.

_____. **Relatório Final**. Ministério da Educação (MEC). Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Brasília, 2019, 6p.

_____. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. **Institui a Escola da Terra**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 123, n. 123, p. 12345. 2o dez. 2013.

COLLARES, Darli; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia. **Escola da terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino e pesquisa**. In: Gestão, avaliação e inovação no ensino superior. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 139-150. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/201358>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIMENTA, A.; BICALHO, R. Apresentação - Dossiê: "**Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas Rurais**: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação". Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 13–21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67487/35124>. Acesso em: 5 mar. 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo**. Uberlândia, 2017, 18 p.

CAMPOGRAFIAS VISUAIS: POÉTICAS PROPOSITIVAS EM ARTE/EDUCAÇÃO

BARBARA DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta em arte/educação, a partir das contribuições da legislação pertinente e dos estudos no/do campo, bem como a articulação entre a literatura especializada em educação voltada às questões do campo e o diálogo fecundo com a arte/educação, na qual se propõe pensar ações pedagógicas para o Ensino de Arte na escola básica, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, propõe-se pensar o conceito “campografias visuais”, por meio da fotografia, considerando os aspectos que são importantes e inerentes a própria linguagem fotográfica em questão.

O quadro teórico se estende aos estudos da educação, por meio da legislação do campo educacional, da filosofia da diferença e da arte-educação como formas de compreensão da imagem como possibilidades de novas escritas sobre ser e viver na escola. Portanto, o presente texto visa apresentar uma proposta que pode ser realizada no âmbito da aula de Arte, no entanto, pode (e deve) também ser estendido aos demais componentes curriculares, a partir da ideia de interdisciplinaridade, na construção de uma escola plural, viva e significativa para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Fotografia. Educação do campo. Paisagem fotográfica. Processos de criação.

Campografias visuais

A partir desse momento, iremos apresentar o conceito de campografias visuais, a partir de um ensaio fotográfico pensado para o componente curricular Arte, mas compreendendo que a imagem também se faz necessária no movimento do currículo em ação. Assim, a ideia de campografia é uma junção entre os termos campo que designa as questões relacionadas a terra e o termo grafia, que significa escrita, assim, campografia se refere à

escritas relacionadas a educação do campo, mas que quando associada a ideia de ‘visual’, remete a compreensão de uma narrativa ou de uma história contada por meio das imagens, que podem ser fotografias, ilustrações, fragmentos ou qualquer texto imagético que se configure com característica de imagem. As campografias visuais, nesta perspectiva, é uma possibilidade de entendimento da educação do campo por meio de fotografias que revelam características e subjetividades deste mundo e que podem ser apresentados ao leitor/espectador por meio de um ensaio, na qual o fio condutor são os elementos paisagísticos que dão forma e conteúdo ao que é relativo ao campo.

Apresenta-se, então, um conjunto de 32 (trinta e duas) fotografias que foram realizadas em uma tarde do mês de novembro de 2022, na região do bairro dos Pires, próximo a Escola Municipal “Martim Lutero” em Limeira (SP). Por meio da caminhada como método para arte/educação, procurou-se fotografar os espaços do campo, a partir da observação e das paisagens encontradas no local. Foram realizadas cerca de 175 (cento e setenta e cinco) fotografias, na qual, após uma curadoria que levou considerou os elementos artísticos e paisagísticos do campo, restaram as trinta e duas imagens que serão objeto deste trabalho em questão. As fotografias foram organizadas em duas séries intituladas, respectivamente, *chão* e *linhas*. Tais nomeações tem o objetivo que promover possibilidades artístico-pedagógicas na qual os alunos possam criar narrativas visuais por meio da fotografia, a partir dos objetos que são encontrados numa caminhada coletiva, por exemplo, à procura de temas específicos a partir de um disparador, ou seja, uma ideia geradora que vai culminar em algo planejado ou não pensado pelo docente e os estudantes. Trata-se, então, de oferecer caminhos para quem deseje utilizar a fotografia nas diferentes disciplinas e, dessa forma, adequar o objeto de acordo com os objetivos e metas que foram pensados para um determinado fim, de acordo com a faixa etária e o ano de escolaridade.

Chão

A série *Chão* pode ser proposta aos estudantes a partir de uma caminhada pelo bairro ou na própria escola. O professor pode organizar os alunos em grupos, distribuir uma câmera fotográfica ou utilizar o próprio celular, na qual o objetivo seja procurar paisagens que estão sobre o chão. Observamos as coisas à nossa volta? Onde pisam os nossos pés?

Tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo [...] (SONTAG, 2004, p. 26)

A partir de algumas questões relacionadas ao tema ‘chão’, o professor pode propor que os alunos caminhem pelo espaço interno ou externo da escola, registrando o que encontram. Em sala de aula, as imagens podem ser compartilhadas e mostradas numa apresentação, na qual cada grupo poderá contar sobre o que viu no chão e quais as memórias que cada imagem evoca, seja no imaginário ou de alguma lembrança. Este exercício é bastante interessante, pois, dependendo do ano de escolaridade, o professor pode incluir outros elementos para pensar as fotografias, como letras de música, trechos de poemas/poesias, fragmentos de textos, frases de memória. Palavras e imagens evocam diferentes ‘chãos’. É preciso apostar nesta ideia e observar o que emerge de tudo isso.

A partir da filosofia da diferença, é possível pensar em algumas maneiras de olhar para este chão. Os modos de agenciamento na escola são advindas dos diferentes campos de experiência, que residem, no plano de imanência, por meio dos movimentos do plano molecular coletivo, na qual os estudantes compreendem as proposituras poéticas da professora como desafios de mapear, bordar, fissurar e romper novas tessituras do processo de cartografar o cotidiano por meio da fotografia e da produção de imagens. A aposta se faz entre o jogo imagético do cotidiano e a imensidão de imagens que são capturadas nos diferentes processos de criação, a partir do ato fotográfico que permeia os bordados, as colagens, os recortes que são maneiras de articulação entre o fazer artístico e as potências da criação, que (des)vela as subjetividades e as singularidades que compõem a cartografia da diferença. Apostase, desse modo, que o pensamento cartográfico contribui para os campos da epistemologia e das teorias da educação à medida que elas compõem aberturas no extracampo, com o objetivo de a escola ser o espaço da criação, por excelência. Uma criação que não busca representação, mas quer ser autêntica e transformar a realidade de quem está e permanece nela. A fotografia se configura, assim, como territórios da Arte, com a possibilidade de acessar aos rizomas e produzir narrativas inventivas. São modos de articulação das possibilidades de se pensar o tempo da criação, que não corresponde, necessariamente, a uma certa cronologia acerca dos modos de ser e estar, mas entende que o tempo pode ser travessia enquanto formas de se deixar afetar.

Linhas

Linha substantiva, frágil, torta e fina. Sintonia pronta para se quebrar e se dobrar e torcer e verter sobre si mesma, tal qual um verso que decide quando movimentar um lugar. A prosa vai em linha reta, bate na margem e retrocede. E mesmo assim, caminha em vaivémvaivém sem fim. E mesmo assim, quando algo existe, existe porque resiste, insiste, não desiste. Exige um quase, um vão, por um triz.

Os processos de criação na formação de professores, especialmente de Pedagogia, passam por entender como as inúmeras linguagens artísticas se entrelaçam aos saberes acadêmicos e científicos. Não se trata de uma se sobrepor a outra, trata-se, portanto, de fomentar espaços de criação para cuidar do outro, neste nosso ofício, da aprendizagem do outro. Neste sentido, o bordado é uma possibilidade de pensar que trajetórias docentes e produção de saberes dialogam como o pensamento de uma arte-educação que se coloca em afeto com o outro, que se desdobra em multiplicidade, que é, simplesmente.

O bordado é, como toda arte, uma forma de expressão e de linguagem. É um meio de comunicação, uma forma de contar e fazer história. Cada peça e cada trabalho feitos exprimem as emoções daquele que os criou. Aos poucos os riscos vão ganhando uma forma mágica na qual a força das costuras e dos pontos se transmuta em delicadas e eternas expressões de beleza e de arte. (BARRETO, 2016, p. 179)

O corpo é o lápis que se movimenta pelo espaço. O chão é a folha em branco. Corpo-chão em trânsitos. Lápis-folha em deslocamento, imersão em descobrir o que pode uma linha. A partir dos estudos dos elementos da linguagem visual que está no currículo do Ensino de Arte, propõe-se a pensar a linha fora da linha, a folha fora do espaço habitual. Linha física que reside no objeto concreto, mas pode existir na memória, no espaço e tempo construídos pela ação coletiva de corpos em êxtase, na emoção de descobrir o que pode estar por vir. Como é a linha do sol? E a linha da árvore, do chão? A partir dos signos que funcionaram como disparadores, procura-se as linhas da natureza, por meio do alongamento da linha, da fricção do riscador pelo espaço, da sensação de peso do corpo sobre o solo. A possibilidade de pensar a arte-educação viva na escola de tempo integral, na qual o ensino de Arte precisa ser significativo e presente no cotidiano dos estudantes. Pensar a linha na sua materialidade, na forma, na composição e nos movimentos é uma forma de olhar para as diferentes visualidades do espaço e compor em poéticas autênticas e singulares. Estudantes operando com o corpo, a temperatura do solo sentida na materialidade do giz, o traço longo que o braço necessita, os pés que se apoiam nas pontas para alcançar o gesto. Linhas vivas na imensidão. A escrita-experiência nos coloca em comunhão com a natureza, com a arte viva, com as possibilidades de existir e (re)existir.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2013, p. 9)

REFERÊNCIAS

- BARRETO, T. **Milagres bordados**. Holambra: Setembro, 2016.
- DERDYK, Edith. **Linhas de costura**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. São Paulo: Mediação, 2007.
- MARTINS, Maria Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2011.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTOS, Barbara dos. **Campografias visuais**. Ensaio visual. Disponível em: <<https://bityli.com/iKbJ5>>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- SANTOS, Barbara dos. Convite à experiência: acontecimento por imagens e palavras. **Incomum Revista**, Aparecida de Goiânia, GO, v. 3, n. 4, p. 88-100, nov. 2022. Disponível em: <<https://bityli.com/LSCRz>>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

BARBARA DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar algumas percepções acerca dos estudos da educação do campo, realizados no Curso de Educação do Campo, ministrado para professores de educação básica em exercício do município de Limeira, dentre outros. Visa apresentar algumas legislações relativas à educação do campo, bem como problematizar as especificidades da escola do campo, por meio de um percurso metodológico que alinha o estudo da bibliografia pertinente ao tema associado às práticas educativas na formação de professores e em âmbito geral. Portanto, ao observar como a literatura nos fundamenta a partir do que se entende por educação do campo, também há o exercício de outras possibilidades do imaginário sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professores. Legislações. Pedagogia do campo.

Legislações e normativas da educação do campo

Neste primeiro momento, tem-se o objetivo de analisar as legislações voltadas a Educação do campo e as suas especificidades, as relações étnico-raciais e os conteúdos curriculares que abarcam o currículo escolar e, por consequência, impactam na qualidade da educação ofertada para os alunos do campo. Defendemos aqui a educação do campo não somente como uma modalidade de ensino isolada, mas sim uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos dos estudantes que residem em áreas urbanas, pois é perceptível que, ao longo da História, aquela modalidade não teve o devido reconhecimento, havendo apenas ações isoladas e descontextualizadas, sem existir, efetivamente, uma política voltada a este público que respeite, minimamente, as especificidades do campo. Portanto, as práticas educacionais precisam compreender este cenário e possibilitar que os estudantes do campo recebam a Educação, direito público subjetivo, em loco e não precisem se deslocar para as instituições urbanas, desvinculando os

aspectos físicos e sociais a que pertencem os estudantes do campo.

O decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, composto de 19 (dezenove) artigos, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal documento aponta em seu artigo 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

O decreto, ainda, faz a seguinte distinção entre as populações do campo e as escolas do campo. O primeiro entende que são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados, e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Já as escolas do campo são aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Neste primeiro inciso, observa-se uma contradição, já que, muitas vezes, a escola da área urbana terá pouquíssimos alunos provenientes do campo e a ideia de que uma escola urbana atende majoritariamente alunos do campo é uma qualidade que não se aplica a maioria das escolas do município ao qual a pesquisa teve contato.

O texto do decreto continua no artigo 2º, ao trazer os princípios da educação do campo e nos demais artigos e incisos a oferta da educação do campo nos diferentes segmentos e modalidades de ensino. Cabe destacar no artigo 6º, como o documento trata das questões metodológicas da Educação no campo.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28º, compreende a oferta da educação básica para a população rural da seguinte forma

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Cabe considerar que, ao longo dos 92 (noventa e dois) artigos da LDB, é somente no artigo 28º, que a educação do campo é considerada, o que evidencia a pouca ou nenhuma preocupação dos órgãos ligados ao Governo de trabalhar e delinear as questões no documento considerado norteador de todo o processo educativo. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de observada esta questão, a LDB de 1996 foi um avanço com relação à educação do campo, apontando a metodologia, o currículo e a organização das escolas situadas no campo. Outra legislação que cabe destacar é a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR) (BRASIL, 2014).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica, nº 1 de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, é composta de 16 (dezesesseis) artigos. Todos eles, exceto o último, trazem contribuições bastante significativas, mas é importante considerar o que aponta o artigo 13º, em que

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições

para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A partir dos documentos normativos elencados nesta seção, verifica-se a legislação no papel, mas ao observarmos a prática, no dia a dia, no chão da escola, temos a impressão de que as políticas normativas estão longe de se concretizar. É importante ressaltar que, apesar do pouco esforço das secretarias de educação em modificar este quadro, há diretoras e diretores arrojados e que não medem esforços para garantir o direito à educação dos estudantes do campo, por meio da equidade e da qualidade que se procura. Por acreditar nessa premissa, compreende-se que cada ação é válida, quando se tem por objetivo a não segregação e não fragmentação do público-alvo do campo. Portanto, o educador ou o agente que está na escola necessita, sem dúvida, conhecer os documentos normativos, com atitude e engajamento.

As especificidades das escolas do campo e a pedagogia da alternância

As especificidades das escolas do campo são inúmeras, mas cabe destacar os diferentes movimentos sociais que foram realizados para que os direitos dos cidadãos do campo pudessem ser preservados. Dessa forma, com relação a Educação dos estudantes no campo, apresenta-se a pedagogia da alternância. Segundo os estudos e pesquisas de Teixeira e outros (2008, p. 229) esta teoria surgiu em 1935, após um pequeno grupo de agricultores franceses que estavam insatisfeitos com o sistema educacional de seu país. Eles defendiam a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades daquela região e também estimulasse a profissionalização em atividades agrícolas.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 229).

Os autores elucidam que, no Brasil, a pedagogia da alternância surgiu em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Hoje, existem diversas experiências de educação escolar que utilizam a pedagogia da alternância como método, como por exemplo, as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares

Rurais (CFRs). Portanto, compreende-se este método como uma possibilidade dos estudantes do campo em acessar os conhecimentos historicamente acumulados, a partir da realidade específica que o campo apresenta e suas subjetividades. Ainda sobre a pedagogia da alternância, é possível encontrar três tipos, segundo o documento dos marcos normativos da educação do campo (2012). Os tipos são, a saber, a alternância justapositiva, a alternância associativa e a alternância integrativa real ou copulativa. Na primeira, caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. Na segunda, ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, assim, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional. A terceira, e última, supõe a estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis, seja individuais, relacionais, didáticos ou institucionais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4/11/2010**. Disponível em: <<https://cutt.ly/UTkM5Ht>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Disponível em: <<https://cutt.ly/YTk0SdG>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20/7/2010**. Disponível em: <<https://cutt.ly/OTltaDs>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1 de 3/4/2002**. Disponível em: <<https://cutt.ly/5Tk9ic1>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/NTk8Qqa>>. Acesso em: 8 jan. 2022

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

JAQUELINE GARCIA DOS SANTOS

UFRRJ, JAQUEZINHA@UFRRJ.BR

CALEBE PEDRO DE OLIVEIRA

UFRRJ, CALEB.OLIVEE@GMAIL.COM

RAMOFLY SANTOS BICALHO

UFRRJ, ramofly@gmail.com

Palavras-chave: políticas públicas; escolas do campo; movimentos sociais

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem sendo construída ao longo de toda sua história em favor da manutenção das relações de poder e dominação entre a classe trabalhadora desde os jesuítas à educação contemporânea voltada a prática de exploração e domínio sobre a classe trabalhadora, com isso nos coloca em déficit na prática educativa e de pensar um projeto de fato popular e pedagógico dentro dos espaços educacional, uma educação contextualizada e emancipadora, que seja construída e pense a necessidades do sujeito e/do seu território. CALDART (2009, p. 40) afirma que

"A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas."

Com isso diversas práticas são colocadas a prova e uma delas e o projeto da educação do campo e sua construção político e pedagógica a partir da alternância tem-se evidenciado ao longo dos últimos anos, o estado da luta, luta contra os fechamento das escolas, pela permanência no campo e na escola, na adaptação do currículo diferenciado dentro da LDB e muitas outras lutas que são diárias e que se perpassa no cotidiano do educador e do educando, o curso de Educação do Campo se institucionaliza na UFRRJ em 2014, com propostas pedagógicas de alternâncias, com as áreas de conhecimento em ciências

humanas e sociais, tendo como grande área disciplinar em sua grade, história, ciência sociais e agroecologia. Para tanto o trabalho consiste em refletir acerca da educação do campo e da pedagogia da alternância a partir das referências bibliográficas. Busca-se compreender sua institucionalização dentro da educação superior como um curso de formação docente, em pensar e procurar possibilidade de constituir uma perspectiva, dentro da triple de ensino na universidade em ensino, pesquisa e extensão.

METODOLOGIA

O processo metodológico é constituído entorno das pesquisas documentais dos principais teóricos da Educação do Campo e suas políticas públicas e da pedagogia da alternância, procura-se entender a partir das LEDOCS juntamente com o acúmulo das diversas ações de popularização das universidades nos últimos 20 anos, para colocar a universidade a pensar em favor do povo, atribuindo-se de sua responsabilidade pedagógica de transformação. Buscando refletir a relação da Educação do Campo com os movimentos sociais a diante de **CALDART** (2009), que irá refletir sobre os aspecto de origem e novas perspectivas e desafios da Educação do Campo. Relação das políticas públicas da Educação do Campo a contar das investigações e reflexões de **BICALHO** et al. (2016) três políticas públicas específicas de educação do campo no Brasil: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). **ROCHA** et al. (2022) tencionada a discutir a Alternância na formação de professores na região sudeste, mais especificamente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). As relações entre os autores buscam em sua metodologias as análises das diretrizes e projetos que institucionalizam os programas e ações da modalidade da Educação do Campo e da pedagogia da Alternância nos sistema de ensino. Diferenciando de CALDART e FREIRE que irão refletir a partir da educação e movimento popular e suas materialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as reflexões que CALDART (2009) evidência a partir da reflexão da Educação do Campo e dos movimentos sociais do campo, constitui discussão nos desafios e as oportunidades presentes na Educação do campo, tanto em termos teóricos quanto práticos.

A importância de desenvolver uma metodologia interpretativa que seja capaz de apreender a complexidade da realidade educacional e do seu território, evitando a simplificação ou a distorção da teoria. Destaca-se desafios para os agentes da Educação do campo: o primeiro é intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso dos trabalhadores rurais à educação; o segundo é radicalizar a Pedagogia do Movimento, que busca capacitar os trabalhadores a entenderem e transformarem sua realidade, rompendo com a lógica capitalista e construindo novas formas de produção e relações sociais. CALDART (2009) assegura sobre as lutas pela educação do campo e a relação da agricultura; “Essas ações são vistas como fundamentais para a superação das contradições sociais e para o avanço das lutas políticas em direção a um modelo mais justo e sustentável.” (2009, p.58)

BICALHO et al. (2016) irá reafirmar a importância das políticas públicas para afirmação dos sujeitos de lutas e a identidade da população do campo. Irá afirmar a produção do conhecimento e que ela não é neutra, mas sim impregnada pelos valores e histórias pessoais dos articuladores. Essa construção crítica do saber será guiada pelo respeito às diferenças e pela valorização das identidades culturais dos povos camponeses, promovendo uma educação inclusiva, questionadora e emancipadora. Ele indaga que;

“Historicamente, o estado brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas. Quando os principais sujeitos camponeses possuem pouquíssima representatividade na elaboração de tais políticas, geralmente, elas se tornam homogeneizadoras e seus objetivos incompatíveis com as demandas do campo.” (BICALHO et al. 2016, p.143)

Irá afirmar os programas como Pronera, Procampo e Pronacampo vão desempenhar um papel fundamental na formação de educadores para as escolas do campo no Brasil.

Já nas relações interinstitucionais das experiências das ledocs que implantaram a pedagogia da alternância ROCHA et al. (2022) teremos a Alternância, enquanto metodologia aplicada nas Licenciaturas em Educação do Campo na região Sudeste, a busca na integração da teoria e prática, conectando a formação docente com a identidade da classe trabalhadora do campo e os movimentos sociais. Apresentando ao longo dos anos, mediações pedagógicas desenvolvidas nas licenciaturas, com o objetivo de articular o tempo de estudo na universidade, na escola e na comunidade. Mediações que se destaca através do Plano de Estudo e o Caderno da Realidade na LEdoC da UFES, no Guia do Tempo Comunidade e da Jornada Socioterritorial na LECampo da UFMG, e os Grupos de Trabalho na LEC da UFRRJ, os mesmo evidenciam que parte dessa organização do tempo escola e tempo comunidade tem se ligado intrinsicamente com as disciplinas ministrada durante o Tempo Escola. ROCHA et al. (2022)

“Outra questão importante a ser evidenciada é que a relação entre tempo universidade e tempo comunidade não se dá apenas por meio das mediações pedagógicas Plano de Estudo e Caderno da Realidade. Ela acontece também a partir da relação teoria e prática na organização das diferentes disciplinas que buscam estabelecer diálogo contínuo entre o arcabouço teórico e prático das disciplinas e a realidade das comunidades” ROCHA et al. (2022, p. 11)

Formas de se concretizar a pedagogia da Alternância promovendo uma ação educativa que interliga os diferentes espaços formativos, fortalecendo a vivência da prática educativa tanto em ambientes escolares quanto comunitários.

CONCLUSÕES

A educação do campo e a pedagogia da alternância, está estritamente ligada ao próprio processo de lutas populares, e da real necessidade que o país carrega de uma profunda intensificação das reformas de bases, que foram negadas de implementação

pelas elites. Quando se sobrepõe dentro da lógica dominante da universidade, práticas como a educação do campo e seu projeto político pedagógico voltado em fomentar o estudo da realidade e da alternância, evidencia-se a possibilidade de construção de uma nova reforma , agora não só de infraestrutura e expansão conforme ocorrera com o reuni, o PRONERA e o PROCAMPO, mas também de ideologia pedagógica de funcionamento e real compromisso universitário na construção de ações, políticas e agentes de transformação, em favor de um projeto de desenvolvimento, identidade e soberania nacional comportando os corpos que se colocam no dia a dia a sustentação para tamanhas riquezas e ações que o brasil possui. É utilizar-se da importância com mudança do público que hoje ocupa as universidades públicas em construir enquanto projeto, uma universidade que se popularize cada vez mais em suas práticas de ensino, em suas pesquisas e suas devolutivas com a sociedade, partindo da autonomia, do afastamento da dicotomia e dos saberes estruturados em relações de poder, e que se constitua entre a totalidade de formação que a transformação social só ocorrera a partir da pratica popular, evidenciando uma reforma curricular e epistemológica do real papel de para que e para quem a universidade está se direcionando. É urgente e visível o entendimento de que a educação brasileira e uma das ferramentas possíveis de alçar o país a uma posição de destaque e construção coletiva de uma identidade que seja realística com seu corpo social. É colocar os movimentos sociais e a educação popular para se pensar na atualização e transformação do interesse de atendimento real da universidade que é de para e com o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 22 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acessado em: 22 de ago. 2024.

DOS SANTOS, ramofly bicalho; da silva, marizete andrade; **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO;** 2016 -
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>. acessado em: 22 de ago. 2024.

ROCHA, m. i. a.; santos, s. p. dos; bicalho, r. . **A ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUDESTE.** *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 476–491, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72112. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72112>. Acessado em: 22 de ago. 2024

PANDEMIA DE COVID-19: O USO DO *PODCAST* PARA ENTENDER E COMBATER AS *FAKE NEWS*

MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

SME-Jequié-Bahia

E-mail: manoelgoncalves320@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência resultante da aplicação de um projeto de intervenção pedagógica cujo objetivo geral foi proporcionar situações de aprendizagem que garantam a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental o exercício da reflexão sobre os malefícios das *fake news* relacionadas à pandemia da Covid-19, em especial, as vinculadas às vacinas, fazendo uso do *podcast* para aprender e para socializar conhecimentos a respeito. Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes: desenvolver espírito crítico e científico quanto à análise de informações que consomem e que compartilham relacionadas à pandemia de covid-19; saber utilizar *podcast* para compreender e produzir conhecimentos sobre a pandemia de Covid-19; e, reconhecer a importância das vacinas contra a Covid-19 e posicionar-se criticamente no que se refere às *fake news* a elas relacionadas. A abordagem metodológica pautou-se na modalidade de pesquisa denominada de pesquisa-ação, e o percurso pedagógico executado envolveu a apresentação e análise de um *podcast* sobre a temática produzido pelo autor; exposição participada sobre o assunto; e, pesquisa realizada pelos estudantes em plataformas digitais que fazem checagem de *fake news*, seguida de exposição do que foi aprendido, utilizando-se de *podcast* e literatura de cordel. Enquanto resultados, observou-se que os estudantes envolvidos se apropriaram, significativamente, dos conhecimentos e da mensagem que o trabalho se propunha a intermediar quanto à relação entre epidemia de Covid-19, vacinas e fake news, o que indica que a ação foi exitosa, não obstante se considerar aspectos de fragilidade que a impactaram, a exemplo da falta de um laboratório de informática na escola envolvida, os quais, pode se dizer, são próprios do contexto socioeducacional em que ela foi executada, e precisam ser enfrentados, em prol da disponibilização de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para os filhos da classe trabalhadora, especialmente, para os que vivem no espaço-tempo do campo brasileiro.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui um relato de experiência resultante da aplicação do projeto de intervenção pedagógica denominado de “Pandemia de Covid-19: o uso do Podcast para entender e combater fake news”.

Como se trata de uma atividade que foi planejada e aplicada na perspectiva da pedagogia de projetos, cumpre, de partida, apresentar uma breve descrição sobre esta abordagem teórico-pedagógica.

A expressão pedagogia de projetos remete a métodos ativos de ensino (ANDRADE, 2015). Métodos que buscam romper com a passividade do estudante na relação com o conhecimento, propiciando-se situações de ensino em que este possa se colocar como protagonista. Tal expressão tem vinculação direta com o movimento educacional conhecido por Escola Nova, o qual nasce como contestação aos pressupostos da Escola denominada de Tradicional, que englobam ensino livresco, verbalista, e a visão do professor como centro do processo educativo, como aquele que transmite o conhecimento e que, na crítica levantada pelo escolanovismo, impede a criança de descobrir a verdade por si mesma, encarando o estudante numa perspectiva de passividade no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de já estar presente no constructo teóricos precursores de John Dewey (1859-1952), é com este autor que o ideário escolanovista solidifica sua sustentação teórica, vindo a se transformar numa das teorias pedagógicas de maior influência na educação da época moderna, embora não prescindida de ponderações e críticas, como as esboçadas pelo pesquisador Dermeval Saviani (2008, p. 9), quando ele assevera que.

o escolanovismo deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 9)

O foco na experiência, no fazer prático, referenciado no cotidiano dos estudantes, é um princípio basilar da Escola Nova, e, por consequência, da pedagogia de projetos, que tem raízes nesse Movimento. Experiência, nesse caso, refere-se à que o estudante já tem e àquela a ser realizada por ele no universo escolar.

Fazendo alusão à uma conceituação mais específica de pedagogia de projetos, podemos lançar mão do que escreve Andrade (2015, p. 5), autora que a define como sendo “aquela segundo a qual a aprendizagem do aluno é favorecida por meio de uma abordagem construcionista – a construção do conhecimento acontece na realização de

uma ação concreta que produz algo palpável, de interesse de quem produz – que se utiliza de recursos tecnológicos”.

Observa-se que trata-se de uma perspectiva de ensino que valoriza a atividade e proatividade do estudante no processo de construção do conhecimento, vislumbrando-se a emergência de uma aprendizagem significativa, que impulse o ser cognoscente a “selecionar e articular informações, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar o confronto de ideias, aprender colaborativamente com seus pares, fazer indagações, levantar dúvidas, estabelecer relações com aquilo que já sabe e descobrir ideias e novas compreensões” (Idem, p. 5).

Esse modo de ensinar/aprender pode ser potencializado pelas tecnologias digitais (SANTAELLA, 2010). Aliás, na realidade hodierna, não deve delas prescindir, haja vista sua permeabilidade na vida, em geral, e na escola, de modo particular. As possibilidades de articulação dessas tecnologias com a operacionalização da pedagogia de projetos são muitas e auspiciosas, razão pela qual advoga-se que a formação docente precisa se debruçar sobre tal temática, de modo a extrair dela o que for positivo para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem exitoso. Foi nessa perspectiva que o projeto de intervenção ora relatado foi idealizado e executado, como mostraremos a seguir.

A partir do mês de março de 2020, o mundo vivenciou a pandemia de Covid-19, a sua maior pandemia dos últimos 100 anos. Não existindo um fármaco com eficácia comprovada para curar a doença (existiam os que apenas controlam seus sintomas), os humanos precisaram de medidas de distanciamento social, higiene das mãos e uso de máscaras para evitar a disseminação do vírus que a causa, o Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), bem como, e principalmente, de vacinas já criadas e em uso para combater esse patógeno.

Ocorre que, por razões ideológicas e políticas, essas vacinas foram combatidas e desacreditadas, no Brasil, inclusive, por membros do então governo federal e outros agentes políticos, por meio da propagação de *fake news* (notícias falsas) disseminadas na internet, principalmente nas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, o que, infelizmente, influenciou muitas pessoas a optarem pela não imunização contra a Covid-19, como foi amplamente difundido pela imprensa brasileira.

Quando a experiência aqui relatada foi realizada (segundo semestre de 2021), no Brasil, a pandemia de Covid-19 já havia ceifado mais de 600 mil vidas¹²; no mundo, já eram 4,8 milhões de óbitos¹³. A sua emergência, repentina e avassaladora, parou, literalmente, o planeta, como nunca antes visto, e deixou governos e sociedades assustados e atônitos na busca por uma saída que a contivesse.

Por se tratar de um vírus e de uma doença novos, não se tinha, quando de sua eclosão, conhecimentos sobre suas características e formas de tratamento. Por meio de pesquisas científicas, descobriu-se, inicialmente, como o vírus se propaga e, por conseguinte, que a forma de diminuir o ritmo de infecção pelo mesmo deve se dá por meio da efetivação do distanciamento social, do uso de máscaras de proteção, e do cuidado constante com a higienização das mãos.

Em seguida, veio a notícia que todos esperavam: em tempo recorde, e com o trabalho incansável de diversos cientistas do mundo, criou-se vacinas capazes de conter a pandemia. Com elas, veio uma avalanche de notícias falsas sobre a sua eficácia e consequências, o que atrapalhou a ação de imunização da população, inclusive, pela demora na aquisição de vacinas cuja eficácia já havia sido atestada desde meados de 2020, o que resultou, sem sombra de dúvidas, em milhares de óbitos que poderiam ter sido evitados.

Em contrapartida, parcela significativa de profissionais médicos defendeu e propagou o uso de remédios ineficazes contra a doença – ineficácia comprovada pela ciência, diga-se – com perspectiva de influenciar na opinião da população a esse respeito, o que, certamente, contribuiu para aumentar o número de mortes por Covid-19 no País. Acredita-se que a capilaridade dessas versões e narrativas envolvidas com a Covid-19 junto à população brasileira se deu em razão da precária formação de cunho científico dessa população, mesmo entre muitos que possuem diplomas e títulos acadêmicos, levando-os a acreditarem em informações e narrativas surreais, a exemplo da que dizia que com a aplicação da vacina Coronavac se implantaria um chip nas pessoas, ou que o uso de cloroquina foi responsável pela recuperação de milhões de

¹² Informação disponível em <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>> Acesso em: 08 out. 2021

¹³ Informação disponível em: < <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br/> > Acesso em: 15 out. 2021.

indivíduos acometidos pela Covid-19, sendo que toda uma comunidade científica envolvida contestava tais informações.

Considera-se que tais fatos são graves e com repercussões negativas para a saúde e, não menos, para a educação das pessoas, o que reclama da escola que dela não se esquivar, mas, ao contrário, coloque em curso estratégias didáticas que possam diminuir a possibilidade de que isso venha a ocorrer novamente, ou ocorra com menos força em situações desse tipo (nova pandemia) que vierem a eclodir no futuro.

Ante esta problemática, tomamos como referência a seguinte pergunta para se pensar e se operacionalizar o projeto didático em questão: o que a escola pode fazer para colaborar no combate às *fake news* relacionadas à Covid-19, em especial aquelas que dizem respeito às vacinas, fazendo uso de mídias digitais?

Na busca da resposta a esta pergunta, entendemos que, para fazer frente a situações desse tipo, a escola não apenas pode, mas deve lançar mão das diversas mídias digitais atualmente existentes, haja vista a potência e marcante presença destas no cotidiano de professores, estudantes, e da sociedade em geral. Foi nesta perspectiva que, por meio da implementação do projeto de intervenção ora relatado, efetivamos situações de ensino em que a problemática das *fake news* relacionadas às vacinas contra a Covid-19 pode ser discutida e compreendida por estudantes de uma turma do 9º ano, fazendo uso, principalmente, de *podcast* para isso, de forma associada à interface digital *Mentimeter* e à mídia impressa, expressa no gênero textual literatura de cordel.

Dessa forma, a intervenção teve como objetivo geral proporcionar situações de aprendizagem que garantam aos estudantes o exercício da reflexão sobre os malefícios das *fake news* relacionadas à pandemia da Covid-19, em especial, às vinculadas às vacinas, fazendo uso do *podcast* para aprender e para socializar conhecimentos a respeito. E como objetivos específicos, os seguintes: desenvolver espírito crítico e científico quanto à análise de informações que consomem e que compartilham relacionadas à pandemia de covid-19, em especial, as referentes às vacinas; saber utilizar o *podcast* para compreender e produzir conhecimentos sobre a pandemia de Covid-19, principalmente em relação às vacinas; e, reconhecer a importância das vacinas contra a Covid-19 e posicionar-se criticamente no que se refere às *fake news* a elas relacionadas.

2. Tipo de pesquisa, descrição do campo de aplicação e dos sujeitos

A execução das atividades assentou-se numa concepção de educação que encara o estudante como protagonista do processo de apreensão do conhecimento que se quer garantir a aprendizagem, sob a mediação ativa e indispensável do professor, numa produção interativa com este e com os seus pares.

Outrossim, o processo de aplicação da proposta foi permeado por pressuposto circunscrito na modalidade de pesquisa conhecida como pesquisa-ação, embora a motivação primeira de sua elaboração não objetivasse a confecção de um projeto de pesquisa, mas de intervenção pedagógica.

Não obstante, as características da proposta deram margem ao seu enquadramento no âmbito da pesquisa-ação, tendo em vista que, conforme Tripp (2005, p. 445-446),

é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A prática subjacente nesta proposta de intervenção não diz respeito exclusivamente à experiência do seu proponente. Refere-se à realidade sanitária e educacional brasileira de modo geral, que, no contexto atual, carece de ações que colaborem para produzir uma formação e consciência críticas nos indivíduos, de modo que todos possam vir a analisar da forma adequada o fenômeno das *fake news* relacionadas à pandemia de Covid-19, compreendendo suas motivações e formas de constituição, e, por conseguinte, vindo a combatê-las.

A reflexão e registro sobre a execução das fases de implementação da proposta de intervenção em discussão, colabora para uma compreensão mais aclarada da realidade educacional atingida, concorrendo para melhorá-la, bem como propiciando a produção de conhecimentos sobre todos os elementos envolvidos na ação, ou pesquisa-ação, considerando esta, reitera-se, como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

A proposta pedagógica foi implementada na Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, que fica localizada no Distrito de Barra Avenida, pertencente à cidade de Jequié-Bahia, localizada no centro-oeste baiano. Trata-se de uma escola considerada do campo, por estar situada na área rural do Município.

Figura 1- Fachada da Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira



Fonte: Acervo fotográfico produzido pelo autor

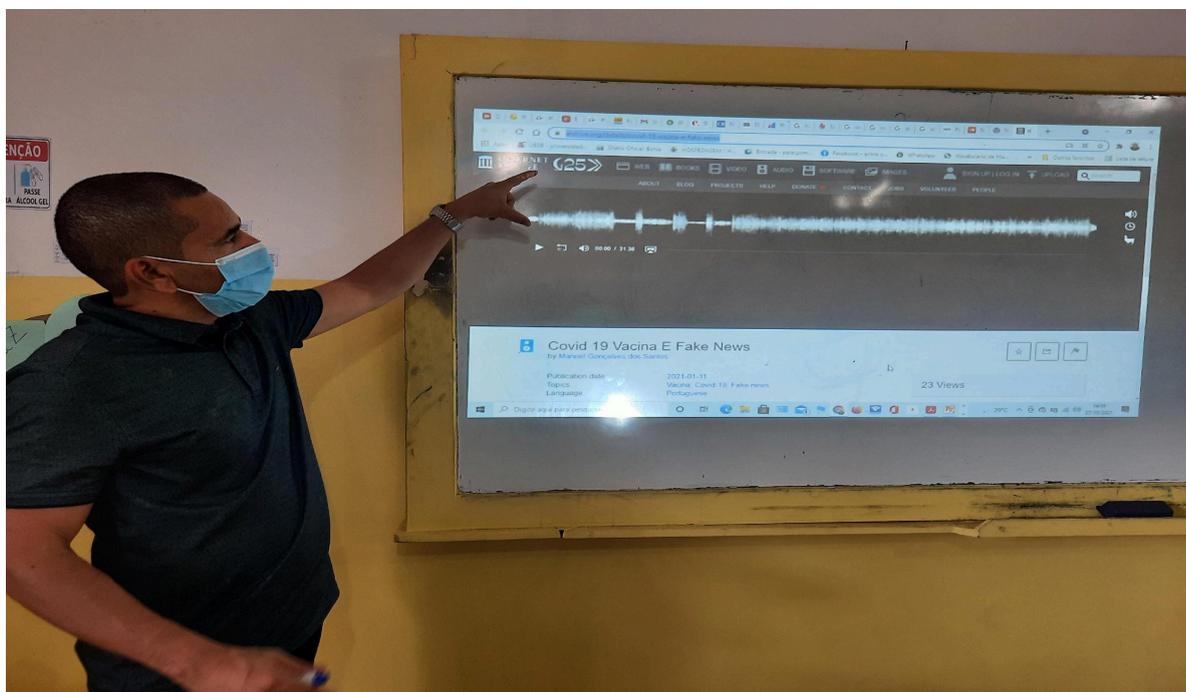
3. A organização do trabalho pedagógico

Para se proceder à intervenção, foi informado, oficialmente, à gestão da escola sobre suas características e objetivos, processo que foi facilitado pelo fato de o proponente pertencer ao corpo docente da instituição.

As atividades planejadas para a organização do projeto de intervenção foram as seguintes:

Primeiro momento- Foi apresentado para os estudantes, em sala de aula, o *Podcast* intitulado “Covid-19: vacina e *fake news*”, produzido pelo proponente do Projeto enquanto discente da Especialização em Mídias na Educação, com duração de 30 minutos, que o escutaram e fizeram registros de forma escrita dos pontos que consideraram mais significativos; em seguida, os expuseram para os colegas, sob a mediação do autor do relato.

Figura 2- Imagem do *podcast* apresentado, disponível em <https://archive.org/details/covid-19-vacina-e-fake-news>



Fonte: Acervo fotográfico produzido pelo autor

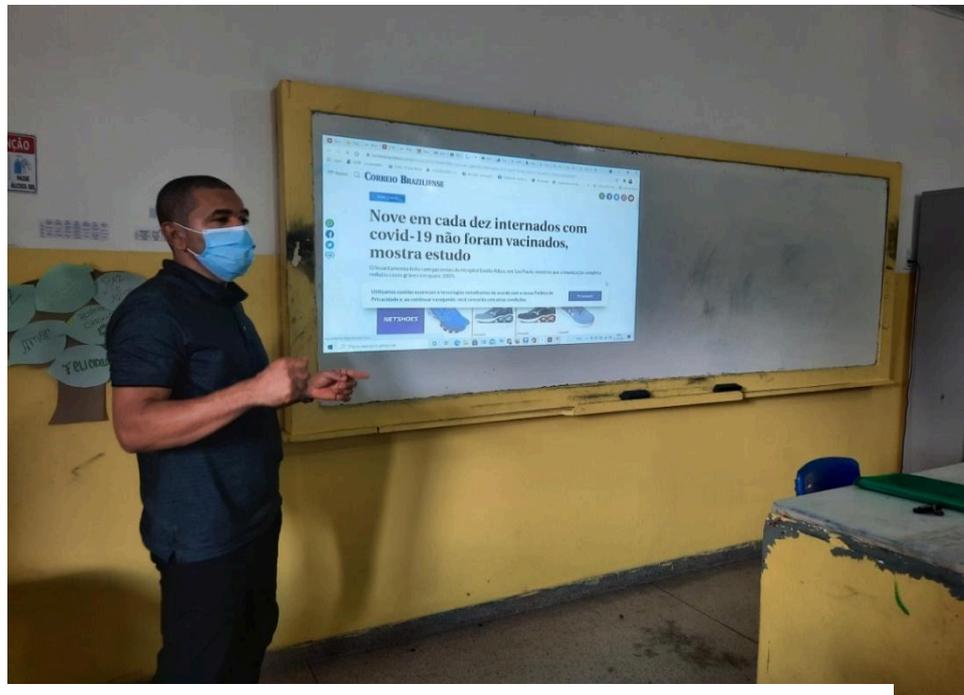
Segundo momento- Os estudantes foram orientados a pesquisarem, em plataformas digitais que fazem checagem de *fake news* notícias falsas (Agência Lupa, Fato ou fake, E-Farsas, *Fake Check* etc.), análises de notícias falsas relacionadas à pandemia de Covid-19, principalmente, sobre as vacinas (mas não só), e a exporem para a turma aquilo que encontraram de mais significativo. Os alunos assim fizeram, usando seus próprios celulares, os que tinham o equipamento eletrônico, como se pode observar na **figura 3**, apresentada a seguir:

Figura 3- Estudante pesquisando *fake news* em plataformas digitais próprias



Na foto acima, registramos o resultado da interação dos estudantes com a interface Mentimeter, e, na que segue, registramos um dos momentos em que o autor fez uma exposição dialogada sobre o tema estudado.

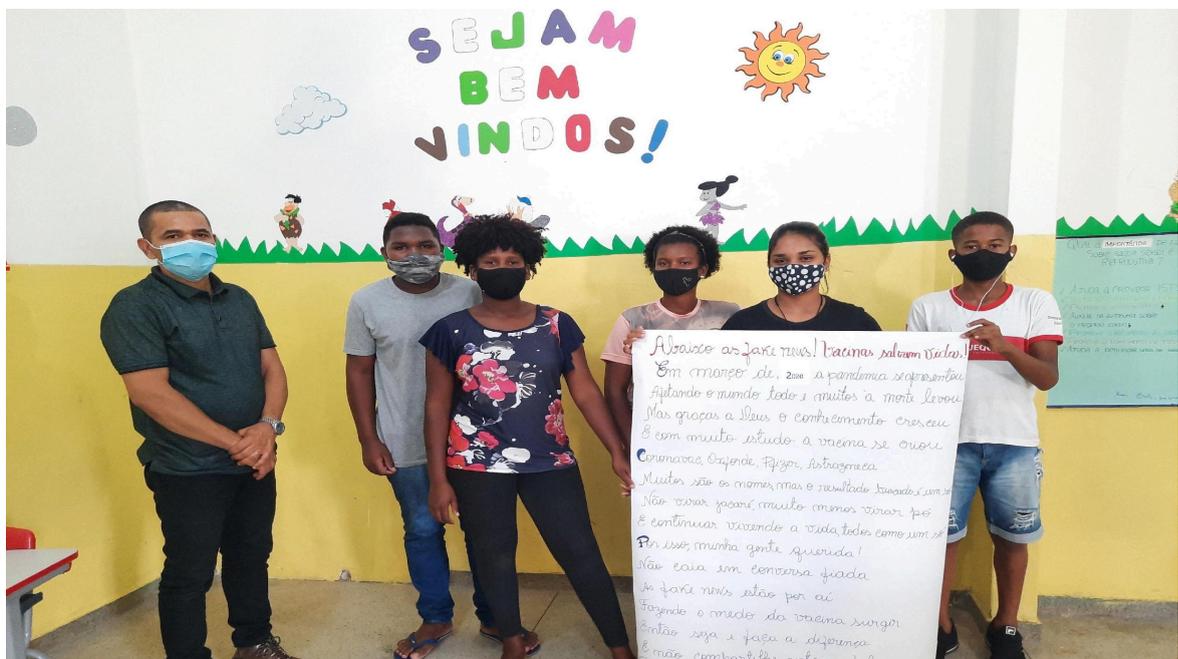
Figura 5- Exposição participada sobre o tema



Fonte: Acervo fotográfico produzido pelo autor

Quarto momento: Os estudantes foram orientados a como produzir e divulgar *Podcast* e a como fazer literatura de cordel, abordando o tema “Pandemia de covid-19: combatendo as *fake news*”, com base no que foi estudado em classe e nas pesquisas feitas. Na sequência, eles expuseram para a turma as produções que realizaram.

Figura 6- Foto com parte dos estudantes da turma e cordel elaborado por eles



Foi observada sensação de satisfação dos estudantes na produção de cordel, bem

Fonte: Acervo fotográfico produzido pelo autor

A realização da atividade aconteceu de forma relativamente tranquila, não obstante ter se verificado alguns elementos obstaculizadores de aspectos do seu êxito, relacionados ao contexto em que ela se deu.

Um aspecto que pode ser considerado uma potencialidade do que foi proposto e praticado diz respeito à proposta em si, por se tratar de uma temática muito em voga no atual espaço-tempo em que vivemos, que é a questão das *fake news* relacionadas à pandemia, de modo geral, e, em particular, às vacinas contra a Covid-19, visto que colocar em ação um trabalho desse tipo pode ajudar a salvar vidas, ao se instrumentalizar pessoas para compreenderem e se situarem perante essas notícias falsas e, por conseguinte, a colaborarem no combate à essa prática, a partir da elaboração de um pensamento crítico, pautado em saberes e fazeres científicos, o que colaborará, também, para que essas pessoas aperfeiçoem sua visão sobre outras dimensões da vida social e individual, tomando como referência a lógica constituidora do raciocínio científico.

Tal potencialidade do trabalho e da temática em si foi constatada na boa receptividade que a proposta teve perante o público alvo com que foi trabalhada, uma vez que as atividades pedagógicas realizadas obtiveram um considerável engajamento por parte dos estudantes, seja na discussão travada (quando da utilização do *Mentimeter*, e no que se refere ao assunto estudado de modo geral), seja na realização das atividades práticas propostas (*podcast* e literatura de cordel).

Além disso, é mister citar, enquanto potencialidade do que foi feito, a estratégia de se utilizar um *podcast* produzido pelo próprio proponente, no contexto das atividades acadêmicas de uma Especialização por ele cursada, como fonte de conhecimentos e informações para instrumentalizar os estudantes no estudo da temática.

No que se refere, especificamente, à elaboração de *podcast* pelos estudantes, tal atividade restou prejudicada, pela dificuldade demonstrada por eles quanto ao manuseio dos recursos do programa de elaboração/edição de *podcast* trabalhado (Audacity), pelo fato de a maior parte deles não possuírem um aparelho de celular, e, principalmente, por nenhum dispor de um notebook ou computador (foi utilizado o notebook do autor para fazer demonstrações), mais indicados para uso do programa;

além disso, não foi possível fazer uso do laboratório de informática da escola, visto que o mesmo encontrava-se desativado. Dessa forma, o exercício de elaboração de *podcast* pelos alunos se deu de forma improvisada, com o uso de gravação de áudio pelo *WhatsApp* ou uso do aplicativo gravador de celular.

Não obstante, é possível afirmar que a interação estabelecida com os estudantes, no curso da implementação da proposta pedagógica, revelou que os mesmos se apropriaram significativamente dos conhecimentos e da mensagem que o trabalho se propunha a levar quanto à relação entre epidemia de Covid-19, vacinas e fake news, além de terem interagido de forma relativamente satisfatória com as demais mídias trabalhadas, o que indica que a ação foi exitosa, mesmo se considerando os aspectos de fragilidade de que a mesma se revestiu, os quais, pode se dizer, são próprios do contexto socioeducacional em que ela foi executada, mas que precisam ser enfrentadas, em prol da disponibilização de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para os filhos da classe trabalhadora, especialmente, para os que vivem no espaço-tempo do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jéssica Zacarias. **Tic e currículo**: uma conjugação possível. CINTED/UFRGS. Novas Tecnologias na educação. V. 13, n.º 2, dezembro de 2015. Disponível em: http://moodle3.uesb.br/moodle/pluginfile.php/10487/mod_resource/content/1/TICeCurriculo.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

JEQUIÉ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira. Projeto Político-Pedagógico. Jequié-Ba, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de computação e tecnologia da PUC/SP**. V. II, n.º 1, ISSN 2176-7998, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16554536-A-aprendizagem-ubiqua-substitui-a-educacao-formal.html>> Acesso em: 01 out. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 16 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

EIXO TEMÁTICO: Instituições Escolares e Práticas Educativas

ANÁLISE DE ALTERNATIVAS FRENTE À FALTA DE CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

FÁBIO SALOMON

UNIARA

fabioblois@hotmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave: estrutura; alternativa; computação desplugada; pensamento computacional;

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma extensão territorial de pouco mais de 8.500 km², segundo o IBGE (2022). O mesmo instituto apresenta, segundo censo realizado no Brasil em 2022, que a quantidade de municípios no território brasileiro é de 5.570 e a população total no país é de 203.062.512 habitantes. Segundo o relatório recente do Banco Mundial (2024), 12,4% da população do país é rural.

A partir desses dados podemos refletir para o quanto a distância entre as cidades e povoados, podem impactar na distribuição de recursos e na visibilidade das populações rurais. Atrelado a isso, está a preocupação com a formação, principalmente básica, de crianças e adolescentes que moram nas regiões camponesas do Brasil.

Uma vez que a distribuição de recursos no país é limitada, Moreira, Braga, Carvalho, Lima e Silva (2009) destacam que “o Brasil é marcado pelas profundas desigualdades sociais existentes desde o período de colonização”. Os autores destacam ainda que essa desigualdade vem se propagando de forma marcante no processo de concentração de renda que o país vem experimentando em diferentes contextos macroeconômicos.

Quando buscamos na literatura dados recentes sobre a conectividade no campo, ou seja, o acesso à internet, o cenário é preocupante:

“Um panorama de ausência de conectividade no campo pode ser apreendido pelos dados do Censo Agropecuário 2017, no qual se identificou que apenas 28% dos estabelecimentos rurais tinham acesso à internet em 2017.” (Milanez, Mancuso, Maia, Guimarães, Alves e Madeira, 2020, pág. 26).

Sabemos que o mundo passa hoje por uma transformação tecnológica, e que a falta da conectividade pode acarretar prejuízos para as populações campestres.

A realidade na educação do campo não é diferente. Belusso e Pontarolo (2017, p. 4) destacam que, segundo o Censo Escolar de 2016, “apenas 9,9% das 76.229 escolas brasileiras existentes no campo possuem acesso à Internet. Em áreas urbanas, o número chega a 85% e vem crescendo”.

A falta de conectividade atrelada à infraestrutura limitada, nos fazem imaginar como os membros da equipe pedagógica inseridos no contexto da educação do campo, acabam muitas vezes possuindo limitados meios para garantir a aprendizagem de seus alunos.

O objetivo deste trabalho é demonstrar na literatura experiências capazes de suprir a falta de conectividade à internet na educação no campo, apresentando possibilidades e alternativas perante a falta de estruturas digitais, de modo a contribuir com processo de ensino-aprendizagem na educação do campo.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto de uma investigação em um conjunto de fontes confiáveis, denominadas artigos científicos, livros, legislação, institutos e sites oficiais brasileiros, de modo a garantir a integridade desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo “Educação do Campo” surgiu na 1º Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990, que teve como propósito discutir acerca dos questionamentos que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma

Agrária (ENERA). Assim, surge o conceito da Escola do Campo diferentemente da Escola Rural em contraponto ao que era considerado apenas como o ensino no Brasil para aqueles que habitavam áreas do campo.

O decreto federal 7352/2010 adiciona ao conceito de populações de campo, além dos agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A partir dessa ampliação em torno do conceito populacional da “educação do campo” podemos refletir sobre riqueza das culturas, valores e tradições no qual podemos encontrar na observação dessas populações descritas acima, como também podemos imaginar o tamanho da estrutura necessária para suprir tal demanda no quesito de infraestrutura educacional, demanda essa que aparenta não ser cumprida ao longo dos anos:

A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação. Segundo dados da revista Educação (Fernandes, 2010), citando entrevista com os pesquisadores do Observatório da Equidade, vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, ainda são muito acentuadas a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte dos sujeitos do campo. (Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto, 2012, pág. 242)

Diante das dificuldades ligadas à distribuição de recursos e falta de estrutura na educação do campo, mesmo vivendo em uma época no qual a tecnologia é destaque, surge a preocupação da falta de conectividade do campo com o mundo digital. Indo um pouco mais além, essa preocupação é potencializada quando inserimos neste contexto os recursos necessários dentro da educação básica, para garantir a aprendizagem necessária dos nossos alunos.

O Ministério da Educação define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Complemento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o adendo “Computação, apresenta habilidades e competências necessárias para se trabalhar desde a etapa da educação infantil, até o ensino médio, dentro de seus eixos temáticos.

Quando fazemos a ligação deste complemento da BNCC, com a falta de estrutura na educação do campo, principalmente por falta de internet ou computador, percebemos através da literatura pesquisada que a educação desplugada pode ser um importante aliado do educador, por exemplificar práticas que vão ao encontro do tema desta pesquisa, ou seja, o pensamento computacional, porém de maneira offline.

Soares, Trentin e Teixeira (2022) destacam que a utilização da computação desplugada como uma estratégia didática capaz de auxiliar na tarefa de ensinar a Ciência da Computação de forma lúdica nas aulas regulares, contribuindo no desenvolvimento de habilidades fundamentais a todas as disciplinas do ensino básico. Dessa forma, a falta de dispositivos eletrônicos ou mesmo de acesso à internet, no qual muitas vezes o professor acaba se deparando, podem ter seus impactos reduzidos com estratégias diversificadas como alternativa.

Percebemos que há possibilidade de se aplicar conceitos computacionais, mesmo quando não se tem um conhecimento avançado em torno do público-alvo.

Brackman (2017) afirma que a abordagem desplugada introduz conceitos de hardware e software que impulsionam as tecnologias cotidianas a pessoas não-técnicas. O autor complementa o seu exemplo com uma alternativa:

Em vez de participar de uma aula expositiva, as atividades desplugadas ocorrem frequentemente através da aprendizagem cinestésica (e.g. movimentar-se, usar cartões, recortar, dobrar, colar, desenhar, pintar, resolver enigmas etc.) e os estudantes trabalham entre si para aprender conceitos da Computação. (Brackman, 2017, pág. 50).

O autor defende que o pensamento computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar.

Com base nos pensamentos acima podemos aproximar a realidade do campo com mais confiança ao pensamento computacional e a computação desplugada, entendendo que muitas atividades desenvolvidas hoje por educadores nas escolas de campo, podem ser pensadas e planejadas a partir desta abordagem, facilitando o entendimento do aluno a uma linguagem de programação.

Percebe-se com base nessas citações, que a aplicabilidade das estratégias mencionadas, podem fazer parte do planejamento dos professores através da ligação dos

objetivos das aulas com recursos disponíveis (mesmo que escassos) em consonância com seu público-alvo. Uma “pitada” de criatividade, também ajudará o professor nessa missão.

Claro que, essas alternativas discutidas não devem ser encaradas como pretexto para cessar a luta pela justa distribuição de recursos no país, mas sim como um auxílio aos professores e equipe pedagógica, que muitas vezes se deparam com a falta de recursos e estrutura, conforme tratado anteriormente.

CONCLUSÕES

A partir do levantamento realizado, é possível concluir que a educação desplugada baseada no pensamento computacional pode ser uma estratégia alternativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, diante da falta de recursos ligados à conectividade que acaba por atingir as escolas situadas no campo. Apesar disso, a luta por recursos para a educação do campo precisa ter o apoio da sociedade como um todo, para que possamos almejar uma educação de qualidade em nosso país.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Brasil: Aspectos gerais**. Washington: The World Bank, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#1> . Acesso em: 7 jul. 2024.

BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 8, 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16561/4362>. Acesso em 10 jul 2024.

BRACKMANN, C. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) -Universidade de Porto Alegre, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7352/2010**, de 4 de nov. de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

Pronera. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 jul. 2024

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. S.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. 242 p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE atualiza dados geográficos de estados e municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36532-ibge-atualiza-dados-geograficos-de-estados-e-municipios-brasileiros>. Acesso em: 08/07/2023.

SOARES, L. M.; TRENTIN, M. A. S.; Teixeira, A. C. Computação desplugada aliada à educação básica: uma revisão sistemática da literatura brasileira. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 12, n. 3, p. 118-130, set./dez. 2022

MILANEZ, A. Y. et al. Conectividade rural: situação atual e alternativas para superação da principal barreira à agricultura 4.0 no Brasil. **BNDS Set**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 07-43, set. 2020

MOREIRA, R. C.; BRAGA, M. J.; CARVALHO, F. M. A.; SILVA, J. M. A. Políticas públicas, distribuição de renda e pobreza no meio rural brasileiro no período de 1995 a 2005. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 47, n. 4, p. 919-944, set./dez. 2009

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA: COMPROMISSO E TRANSFORMAÇÃO EM CONTEXTOS DESAFIADORES

PATRIC OBERDAN DOS SANTOS

LUIZ BEZERRA NETO

RESUMO EXPANDIDO

O presente texto é fruto do acompanhamento do curso de aperfeiçoamento em educação do campo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), entre agosto de 2023 e agosto de 2024. O Curso é uma parceria entre a Secretaria de Educação do Campo, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Este curso foi destinado a professores da rede pública que atuam junto às populações do campo e quilombola, com 120 vagas disponíveis, das quais 90 professores concluíram com sucesso. O curso foi ofertado em cinco polos regionais: São Carlos, Araraquara, Apiaí, Iporanga e Pradópolis, reafirmando o compromisso da universidade pública em oferecer formação para comunidades mais afastadas e com acesso limitado a esses recursos.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil ganhou destaque e regulamentação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação, em seu artigo 28, menciona a necessidade de organizar a educação para a população rural, um termo que, em 2023, foi atualizado para "campo", refletindo melhor a diversidade e a identidade dessas comunidades (Brasil, 2023).

É importante destacar que o movimento por uma educação específica para as populações do campo antecede a LDB de 1996, sendo resultado de lutas sociais e de movimentos organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST) e outras entidades do campo. Esses grupos exigiram políticas públicas que atendessem suas realidades e necessidades educacionais (Bezerra Neto, 2016).

A LDB estabelece que os sistemas de ensino devem adaptar-se às especificidades da vida rural e de cada região, adequando os conteúdos curriculares e metodológicos à realidade do campo, organizando o calendário escolar conforme as fases do ciclo agrícola e promovendo a articulação entre a educação escolar e as atividades de formação profissional.

Além da LDB, há outros documentos normativos e programas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Política Nacional de Educação do Campo, que reforçaram e conseguem proporcionar uma certa visibilidade à modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando a importância de uma educação contextualizada que valorize a cultura, a história e o conhecimento das comunidades rurais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a autonomia dessas populações.

Nesse contexto, a formação continuada de professores se mostra fundamental para garantir a qualidade do ensino, especialmente em áreas como a Educação do Campo, onde os desafios são ainda mais específicos e complexos. A formação continuada permite que os educadores atualizem seus conhecimentos, desenvolvam novas habilidades pedagógicas e se adaptem às mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades dos alunos.

Pesquisadores como Marcelo Garcia e José Carlos Libâneo enfatizam que a formação continuada é um processo de desenvolvimento permanente, essencial para a melhoria da prática docente. Garcia (2012) vê essa formação como um processo colaborativo, onde os professores refletem sobre suas práticas e constroem coletivamente novas formas de atuação pedagógica. Libâneo (2002) reforça que a formação continuada é crucial para enfrentar as exigências de um ensino cada vez mais diversificado.

Para que a formação continuada possa acontecer de forma eficaz, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores, sobretudo do campo, surge a figura do tutor, um professor que irá desempenhar o papel de mediador entre a universidade e seus colegas que estão como alunos ou cursistas.

Ser tutor em um curso de extensão vai além de simplesmente acompanhar o progresso dos alunos; é uma função que envolve orientação pedagógica e a facilitação do processo de aprendizagem. O tutor atua como um guia que ajuda os alunos a navegar pelos conteúdos e atividades do curso, incentivando-os a construir conhecimentos de forma crítica e reflexiva.

O tutor é um agente fundamental na dinâmica de cursos de extensão, especialmente em programas de formação continuada, onde o aprendizado é voltado para o desenvolvimento profissional. Seu papel inclui a mediação entre o conteúdo teórico e a prática, o esclarecimento de dúvidas, a promoção de discussões significativas e o oferecimento de um retorno construtivo. Além disso, o tutor é responsável por identificar as necessidades individuais dos alunos e adaptar a orientação conforme essas necessidades, o que é crucial para maximizar o potencial de cada estudante.

Por ser uma pessoa da comunidade, o tutor acaba por desenvolver uma relação mais próxima com os alunos, o que é muito benéfico. Esse vínculo cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas dúvidas, inseguranças e ideias. O tutor, por sua vez, pode compreender melhor as dificuldades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, oferecendo suporte personalizado que promove o engajamento e a motivação.

Essa proximidade também permite que o tutor atue como mentor, inspirando e orientando os alunos não apenas nos aspectos acadêmicos, mas também em questões relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Essa mentoria pode ser decisiva para o sucesso dos alunos no curso e em suas futuras práticas profissionais.

CONCLUSÕES

Dentre todos os fatores que contribuem para o sucesso de uma determinada tarefa, o mais crucial é quem está envolvido nela. Em um curso de extensão realizado em uma região afastada, com pouca ou nenhuma presença do Estado, onde instituições privadas dominam oferecendo diplomas de forma mercantilizada, o papel da equipe executora do curso se torna ainda mais destacado. Nesse contexto, o tutor emerge como uma figura central para o sucesso da iniciativa.

O sucesso de um curso de extensão em tais condições depende, em grande parte, do desempenho e do comprometimento do tutor. Para alcançar uma taxa de aprovação de 90%, o que é notável em um ambiente tão desafiador, foi essencial contar

com pessoas comprometidas dentro da comunidade. O tutor, ao criar um ambiente de aprendizado positivo e incentivador, contribui significativamente para o engajamento dos alunos, a compreensão dos conteúdos e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Mais do que apenas acompanhar o progresso dos alunos, o tutor atua como um verdadeiro catalisador do aprendizado, facilitando a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro. Essa atuação não é decisiva apenas para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para o desenvolvimento de suas competências profissionais e pessoais, garantindo que o conhecimento adquirido seja sólido e tenha impacto real na transformação das realidades educativas do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica eo sentido da experiência**. Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

EIXO TEMÁTICO: Instituições escolares e práticas educativas no campo

O PLANO DE ESTUDO E A INTEGRAÇÃO DE SABERES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

FELIPE JUNIOR MAURICIO POMUCHENQ

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

felipemauricio03@gmail.com

Palavras-chave: Educação do campo; Ecologia de Saberes; Educação contextualizada.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos conhecimentos de forma integral e contextualizada é um desafio e uma necessidade quando estamos falando da pedagogia da alternância (PA), visto que está em profunda conexão com seus princípios e pilares, ao contribuir para a formação integral dos sujeitos para que possam intervir em suas realidades. Nesta perspectiva, a pedagogia da alternância se efetiva como práxis ao intercalar tempos e espaços de formação e por dispor de mediações pedagógicas específicas para propiciar a formação dos sujeitos em sua mais alta concretude, ou seja, numa totalidade (Gerke de Jesus, 2011).

Para cumprir com sua proposta formativa, a alternância dispõe de mediações que vão contribuir na integração dos conhecimentos e no estudo a partir da realidade (Begnami; Justino, 2023), sendo algumas mediações: plano de estudo, caderno da realidade, avaliação de habilidade e convivência, caderno de acompanhamento, projeto profissional jovem, dentre outras. Cada mediação cumpre com uma finalidade em específico, e estão todas articuladas no currículo da escola, aqui conceituado como plano de formação (Gimonet, 2007), e discutiremos sobre as contribuições do plano de estudo neste processo de integração.

O objetivo deste trabalho é apresentar as possibilidades de integração de saberes a partir do plano de estudo numa escola com formação em alternância de acordo com narrativas dos monitores¹⁴. O trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, no programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica.

¹⁴ Terminologia utilizada nas Escolas Famílias Agrícola para designar os professores, compreendidos como profissionais que atuam para além de suas disciplinas, mas exercem diversas outras tarefas no processo formativo dos sujeitos.

METODOLOGIA

O trabalho é de caráter qualitativo, sendo utilizado a pesquisa de campo com entrevista semiestruturada com análises realizadas a partir de revisão bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2003). A entrevista foi realizada com monitores da Escola Família Agrícola (EFA) do Bley, localizada em São Gabriel da Palha (ES), uma escola com formação em alternância, que faz parte da rede do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Foram entrevistados 5 monitores da EFA, e aqui trazemos as narrativas de 3 que mais se aproximaram com o objetivo do trabalho.

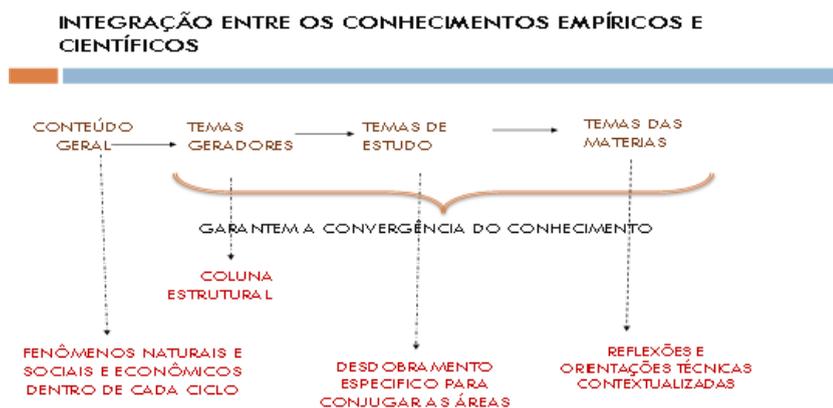
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde seu surgimento a pedagogia da alternância se apresenta como uma proposta contra hegemônica de educação, objetivando a formação dos trabalhadores a partir de suas realidades, valorizando os conhecimentos locais produzidos historicamente pelos camponeses ao se apropriar do conhecimento científico de forma contextualizada (Nosella, 2012). Construída a partir dos camponeses, o processo de formação na pedagogia da alternância se consolida através de seu plano de formação, compreendi por Gimonet, 2007 como “[...] a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Ele garante a implementação organizada da alternância” (p.70), ou seja, todo processo formativo, o plano de curso e as diversas mediações pedagógicas.

Partindo das narrativas analisadas, identificamos diversos caminhos para a integração de saberes na alternância e na educação do campo, e enfatizamos que a estrutura como é organizado o Plano de Curso da escola possibilita diretamente a integração dos conhecimentos, portanto, ele atua como eixo principal em toda estrutura que é/foi pensada e praticada a partir da experiência da escola analisada. Segundo Pedro (2019), *tudo perpassa pelo plano de curso*, pois ele direciona em qual projeto de escola e de educação estamos inseridos, e no contexto da FFA do Bley, estamos diante de um plano de curso orgânico, pensado pelos sujeitos a partir de suas realidades,

Identificamos na fala de Pedro que o plano de curso da EFA está ligado ao projeto de sociedade que a escola se sustenta, ficando nítido o compromisso social da escola. A imagem abaixo ilustra a estrutura do plano de curso na integração dos conhecimentos na EFA, partindo de temas gerais até aprofundamento nas disciplinas,

Figura 01: Estrutura do plano de curso na EFA



Fonte: Mepes (2020)

Para o processo de estudo dos conteúdos a partir de uma educação contextualizada no plano de curso, uma mediação pedagógica é citada como o meio para que a realidade seja reverberada, é o *plano de estudo (PE)* (temas de estudo como na imagem acima), um meio de pesquisa participativa pelos estudantes em sua realidade.

Rachel acentua que o PE traz os conhecimentos empíricos da realidade para a escola, e na colocação em comum – momento de socialização das pesquisas, os estudantes participam ativamente na construção de pontes com o conhecimento científico, estruturando assim o plano de curso e plano de formação. Leidi também destaca o *Plano de Estudo* neste processo, mas a monitora reforça os pontos de aprofundamentos que esta mediação gera, ou seja, as indagações, dúvidas sobre determinado tema e que as áreas do conhecimento irão aprofundar.

O Plano de Estudo (PE) é tido como a principal mediação de uma EFA, pois sua abrangência envolve todas outras mediações. O PE nasce a partir de um tema gerador, e após a motivação aos estudantes, é desenvolvido um roteiro de pesquisa, produzido coletivamente, pesquisado pelos/as estudantes em sua realidade, e colocado em comum para o posterior aprofundamento científico das situações-problemas e/ou pontos de aprofundamento. Caliari (2019), assim conceitua o PE,

Em outras palavras, guiando-se, conforme aponta o pensamento freiriano, os educandos vão estudar junto a seus familiares e nos seus ambientes. Quando na escola e a cada tema com os conteúdos das outras disciplinas, gerando o ambiente favorável para que os educandos “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Caliari, 2019, p.295)

A partir das contribuições de Caliari, e em diálogo com as expressões dos sujeitos participantes da pesquisa, percebemos como a mediação plano de estudo contribui significativamente para a contextualização do conhecimento no ambiente escolar, tornando o estudante sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Através do

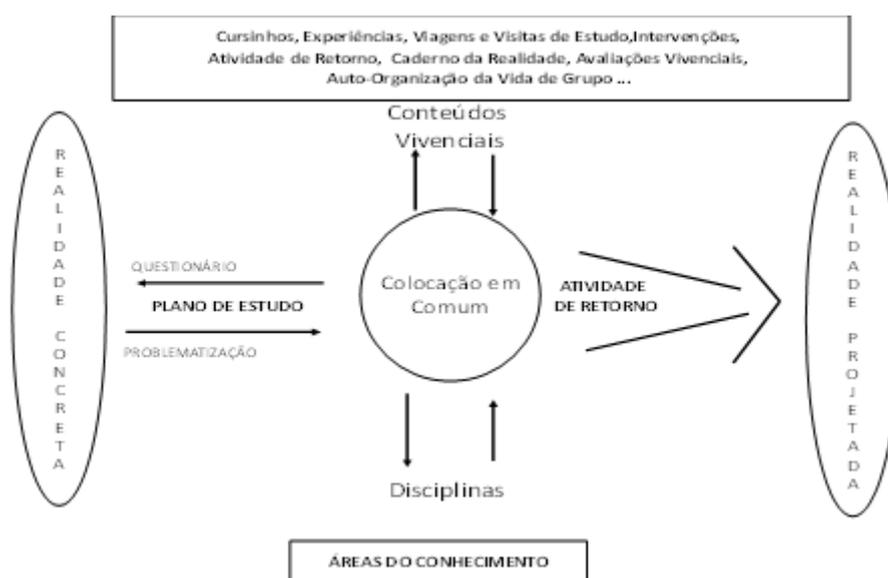
plano de estudo, o movimento de alternar tempos e espaços de aprendizagem se fortifica, e a realidade vai adentrando na escola à medida que esta também adentra na realidade.

Portanto, a escola é pensada e vive numa estrutura que garante a ponte entre diversos sujeitos e saberes, esta estrutura que é o plano de formação, promove com o plano de estudo o caminho para o diálogo com a realidade e a possibilidade para compreendê-la e transformá-la. Ao chegar na escola, estes conhecimentos da realidade, bem como as dúvidas e inquietações sobre a temática adentram no aprofundamento científico, provocando assim uma visão de totalidade entre teoria-prática, na perspectiva da práxis, e no contexto da EFA do Bley, a integração dos conhecimentos se dá também no trabalho coletivo dos monitores, nas áreas do conhecimento.

O principal é o plano de estudo, porque ele promove a discussão é um dispositivo que liga o motor da curiosidade. O plano de estudo ele faz esse movimento da curiosidade, e depois o projeto das áreas que é um instrumento que ajuda os monitores a pensar atividades juntas, pensar para explicar determinados fenômenos juntos (...) (Pedro, 2019).

Segundo Gerke de Jesus (2011) o plano de estudo é “uma pesquisa participativa, realizada no meio socioprofissional, sistematizada e ampliada na escola. Uma possibilidade de reflexão e problematização da realidade, que norteará as demais aprendizagens e aprofundamentos necessários (p.81), confirmando a perspectiva apresentada dos monitores pesquisados, A imagem abaixo ilustra o processo de pesquisa da realidade provocado pelo plano de estudo, que ao chegar na EFA, este conhecimento é socializado através da colocação em comum, geram-se os pontos de aprofundamento, que são as interrogações sobre o tema, para posterior aprofundamento nas disciplinas e demais mediações da alternância.

Figura 02: Movimento do PE e demais mediação na formação na PA



Fonte: Mepes (2020)

O plano de estudo ganha destaque por promover este diálogo com a realidade, provocando o questionamento do meio, invertendo a lógica de processos de ensino-aprendizagem mecânicos e descontextualizados, numa sobreposição da ciência, conforme Rordrigues *et Al* (2023),

O plano de estudo tem como ponto de partida a materialidade da vida das pessoas e na assimilação destas pelas mesmas. Ele inicia o processo de problematização dessa realidade imediata, perceptível aos sujeitos em sua vivência cotidiana, e a partir desta, as etapas do método problematiza essas interpretações momentâneas com os conhecimentos científicos, buscando a desnaturalização dos fenômenos e a elaboração de uma nova compreensão e acomodação acerca da percepção e das representações sobre o mundo (p.44).

Assim, se configura a perspectiva onde os conhecimentos são compreendidos numa ecologia de saberes (Santos, 2010), ou seja, todo conhecimento possui sua importância, e no contexto da pedagogia da alternância, os saberes locais possuem papel central na formação dos sujeitos, partindo da realidade, aprofundando na ciência e retornando na realidade.

CONCLUSÕES

Percebe-se que são várias as possibilidades de integração de saberes na pedagogia da alternância a partir da experiência da EFA do Bley, e o plano de formação da escola é o que orienta todo processo formativo, integrando conhecimento local com a ciência. Ressaltamos o papel do plano de estudo, como impulsionador da curiosidade e capaz de trazer para a escola a realidade onde o estudante está inserido, os saberes, dúvidas e anseios no processo de aprendizagem. Por fim, todo este movimento se sustenta pelo trabalho do monitor, que se dispõe a aprender e a compartilhar, compreendendo seu inacabamento.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por alternância na educação do campo**. Marília: Lutas anticapital, 2023.

CALIARI, Rogério. Família camponesa e pedagogia da alternância: consolidando diálogos. Curitiba: Appris, 2019.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEPES – **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2020.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa; BRUM, Julia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. Plano de Estudo: o método guia da pedagogia da alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Mediação didáticas da pedagogia da alternância**: Mediações de pesquisas e compartilhamentos de saberes. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p.35-77.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EIXO TEMÁTICO: Instituições escolares e práticas educativas no campo.

FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA AGRÍCOLA

MARIA CRISTINA DOS SANTOS

UFSCAr/cbezerra@ufscar.br

ANDREA MARGARETE DE ALMEIDA MARRAFON

IFSULDEMINAS/ andrea.marrafon@ifsuldeminas.edu.br

Palavras-chave: Escolarização rural; Estado; Políticas Públicas; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Pensar a escolarização rural na atualidade implica resgatar um processo que vem ocorrendo desde a década de 1970, o fechamento massivo e constante de escolas rurais por todo o país. Dados do Censo Escolar (2003-2018/INEP) indicam que das 103.328 escolas rurais existentes em 2003, permaneceram ativas somente 59.954 em 2018. Ou seja, mais de 50% das escolas rurais foram fechadas. Neste texto discutimos o processo de fechamento das escolas rurais de um município da região de São João da Boa Vista-SP, a partir da dinâmica produtiva agrícola e as políticas educacionais visando responder a serviço de quem aconteceu o fechamento de todas as escolas rurais neste município.

METODOLOGIA

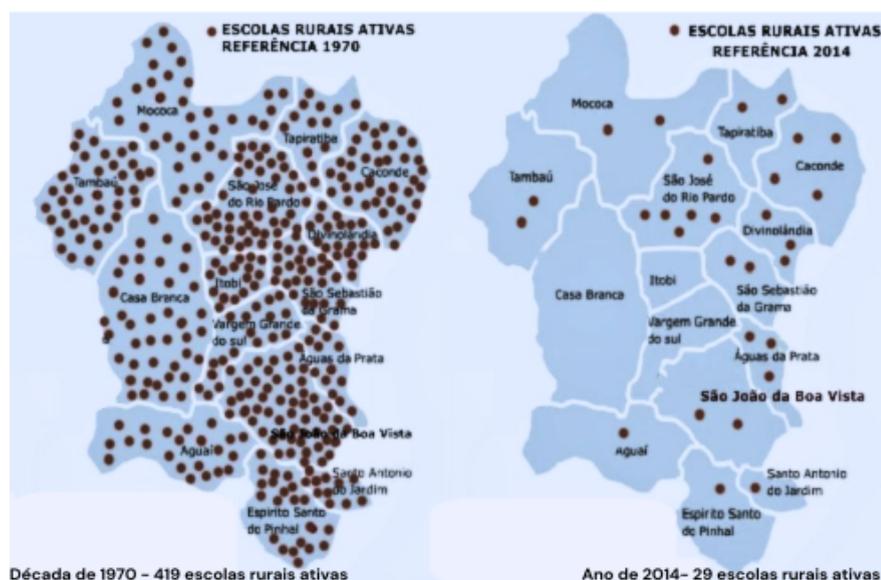
A pesquisa adotou como método o materialismo histórico dialético e partimos da revisão bibliográfica, levantando autores que discutem temas relacionados às políticas educacionais e a dinâmica produtiva agrícola. Além disso, fizemos pesquisa documental em sites e em arquivos disponibilizados pela gestão pública municipal. Em

relação às técnicas de pesquisa, utilizou-se a entrevista tendo como instrumental um questionário direcionado à gestão do Departamento Municipal de Ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio das pesquisas realizadas revelam que até a década de 1970 existiam 419 escolas rurais nos 15 municípios que compõem a microrregião de São João da Boa Vista-SP. Ao longo da década de 1970 até o período abrangido pela pesquisa, o ano de 2014 foram fechadas mais de 90% das escolas rurais, conforme mostra a imagem a seguir:

Imagem 1 Quantitativo de Escolas Rurais: Região de São João da Boa Vista (1970 e 2014)



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Há alguns municípios da região em que todas as escolas rurais foram desativadas, a exemplo de Casa Branca. Até a década de 1970 existiam 42 escolas rurais no município. Em 1980 este quantitativo teve uma redução de 21,42%, em 1990 a redução foi de 42,42%. Entre os anos 2000 a 2014 ocorreu a desativação total das escolas rurais (INEP, 2014; DIREN-SJBV, 2015).

Paradoxalmente é um dos municípios com a maior extensão territorial da região de São João da Boa Vista, 865,5 km² e intitulada, em alguns veículos de comunicação, como “a cidadezinha gigante do agronegócio” fazendo juz a este título

por ter a maior área agricultável da região. No entanto, nenhuma escola permaneceu aberta nesse extenso espaço rural. Marcada também, pela migração campo-cidade que em três décadas acumulou um percentual de 33,5%.

Grande parte do esvaziamento destas áreas rurais ocorreu concomitantemente à mudança na dinâmica produtiva agrícola do município que consistiu, especialmente, na expansão das monoculturas de laranja e cana-de-açúcar, que acumularam um aumento significativo. Em três décadas (1990 a 2010), a citricultura teve crescimento de 145,76% ao lado da cana-de-açúcar, com um aumento de mais de 200% (SEADE, 2015).

Tal expansão do agronegócio no município está alinhado, sobretudo, a alguns mecanismos econômicos que se intensificam a partir dos anos 1990, chamado de capitalismo global e, em particular, no caso brasileiro, exercem grande impacto no meio rural (FERRAZ, 2023, p. 5). A financeirização da agricultura e das terras está atrelada à chamada “economia política do agronegócio” (DELGADO, 2012) incentivados pelo Estado e seus aparelhos na tentativa de escamotear as contradições sociais e enfatizá-las como se fossem compatíveis com o caráter geral de todos os indivíduos (POULANTZAS, 2019).

Tal reestruturação produtiva levou à expansão do cultivo da cana-de-açúcar, a fim de abastecer a agroindústria do setor sucroenergético que estava em plena ascensão no país, em virtude da crise energética mundial e do lançamento do Programa Nacional do Álcool (Proálcool). A partir da década de 1990, ocorreu o processo de abertura da economia brasileira intensificando a adoção do modelo de produção agrícola voltada para a indústria, a exemplo da cana-de-açúcar e da laranja. Aconteceu o esvaziamento das áreas rurais, impulsionada pela extinção de trabalho no meio rural, decorrendo, muitas vezes, do processo de mecanização agrícola.

Além das alterações ocorridas no meio rural, o campo das políticas educacionais também passou por mudanças. No período de 1970 a 1980, em face do capitalismo desenvolvimentista, as proposições que disciplinavam o campo educacional eram influenciadas pela Teoria do Capital Humano (TCH) que reverberou nas formulações da Lei nº 5692/1971 que, dentre as proposições, trouxe a descentralização do sistema educacional, da esfera federal para a municipal, tornando-se um instrumento legal para a reorganização das escolas rurais (GERMANO, 2011, pp 164-181). A

perspectiva hegemônica adotada foi a da racionalização produtivista, com perspectiva de desescolarização das regiões rurais.

A descentralização acentuou-se com a transição para um modelo de política neoliberal, interferindo diretamente na manutenção das escolas rurais. A CF/1988 deixou a cargo dos municípios o provimento do ensino fundamental e da educação infantil, significando, também, a discricionariedade decisória sobre a manutenção ou extinção de escolas rurais.

Considerando o fechamento de todas as escolas rurais no município, foi realizada uma entrevista com o responsável pelo Departamento de Ensino (2015) com a finalidade de buscar informações acerca do processo de desativação das escolas. Foram feitas quatro perguntas: 1) Motivos que levaram o município a extinguir todas as escolas rurais; 2) a partir de quando e de que forma ocorreu esse processo; 3) se houve consulta à comunidade e, 4) se há algum decreto, lei ou resolução Estadual ou Municipal que tenha respaldado o processo de fechamento dessas escolas. As respostas foram negativas para todas as questões, evidenciando o desconhecimento do processo. Diante da ausência de resposta, por indicação da gestão do ensino, buscou-se informações nos registros do Departamento de Cultura, mas nenhuma informação documental foi localizada.

O que esse silenciamento nos revela é a naturalização, por parte do poder público, do processo que incidiu no fechamento de todas as escolas rurais do município. Processo que teve como meio de legitimação a substituição das escolas rurais pelo transporte escolar, que numa perspectiva da racionalidade neoliberal, transportar estudantes “ (...) custa bem menos do que uma escola com seus funcionários” (BASSO; BEZERRA NETO, 2013, p. 08). Ou seja, “(...) as instituições, inclusive a escola pública estatal, passam a funcionar segundo o modelo da empresa capitalista” (BETLINSKI *et al*, 2020, p. 235).

No município, o transporte público escolar passou a ser o único meio de assegurar o acesso dos alunos de áreas rurais à escola, que foi normatizada por políticas estatais como o Programa Nacional de Transporte Escolar (1994), seguido pela Lei nº 10.880 que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (2004) e Lei nº 11.9947 (2009), que regulamentaram ao longo dos anos o transporte escolar como alternativa de acesso e democratização da educação, sobretudo para alunos de áreas

rurais. Com isso, a população rural em idade escolar passou a ser atendida em 15 escolas públicas urbanas situadas em Casa Branca e Itobi, por meio de 32 linhas que trafegam por mais de 100 propriedades rurais (chácaras, sítios e fazendas). Essa dinâmica, que engloba o fechamento de escolas rurais e a instituição do transporte escolar como solução para as questões que envolvem acesso à escola, está imbuída pelo princípio fundamental da economicidade.

CONCLUSÕES

Este estudo propôs discutir o papel das políticas educacionais e da reestruturação produtiva agrícola no processo de fechamento de escolas rurais no município de Casa Branca, localizado na região de São João da Boa Vista-SP.

Fica evidente que o modelo do Estado Capitalista Neoliberal no qual as políticas educacionais estão alinhadas a uma racionalidade da “eficiência” no uso dos recursos públicos e na transposição da lógica empresarial na gestão pública, legitimou o fechamento de escolas rurais, uma vez que o transporte escolar tornou-se uma alternativa mais cômoda e barata do que a manutenção de unidades escolares nas áreas rurais. No campo da produção agrícola capitalista, as políticas de incentivo à expansão das monoculturas cria um efeito de esvaziamento das áreas rurais, os trabalhadores são expulsos para as cidades em busca de maiores oportunidade de trabalho, uma vez que a mecanização é parte do processo da agricultura extensiva o que fragiliza ainda mais a permanência das escolas no meio rural.

A situação imposta à escolarização da população rural é problemática, sobretudo na garantia de acesso à escola. O fechamento das escolas no meio rural altera a vida de centenas de jovens e crianças diariamente e mesmo com o avanço conseguido pela ampliação dos espaços de participação social, há muito que avançar.

REFERÊNCIAS

BASSO, J. D. ; BEZERRA NETO, L. **O transporte escolar rural no Estado de São Paulo: algumas considerações.** Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no campo. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos- SP, 2013. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-do-campo->

movimentos-sociais-e-politicas-publicas/o-transporte-escolar-rural-no-estado-de-sao-paulo-algumas-consideracoes/view> . Acesso em: 10 de agosto de 2024.

BETLINSKI, C. et al. Totalitarismo de mercado e racionalidade neoliberal na educação brasileira **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 221-235 jan./mar. 2020. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 13*/08/2024.

BRASIL. Censo Escolar. INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em 10/08/2024.

DELGADO, G. C.. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio**: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012). Porto Alegre: UFRGS Ed., 2012

FERRAZ, J. F. de A. As Relações do agronegócio com o Estado sob a hegemonia política do Capital Financeiro Internacional nos primeiros atos do terceiro Governo Lula. **ANPOCS**, 2023. ORCID: <[https:// orcid.org/0000-0001-6696-1304](https://orcid.org/0000-0001-6696-1304)> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro RJ, Brasil.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Tradução Maria Leonor Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

**REPERCUSSÕES DA MAQUINARIA DIGITAL NA
JORNADA DE TRABALHO DOCENTE APÓS A REFORMA
TRABALHISTA DE 2017**

RICARDO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

UFSCar juriscardo@hotmail.com

Palavras-chave: Cultura digital; Idade mídia; Teletrabalho;

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva investigar o panorama da jornada de trabalho docente na sociedade grafocêntrica digital do século XXI. Nesse contexto, observa-se a ocorrência da intensificação, precarização do trabalho, assédio moral cibernético e supressão dos períodos de não-trabalho dos teletrabalhadores docentes por meio do uso da maquinaria digital. Assim, primeiramente, analisa-se o modo de produção capitalista, infraestrutura que influencia o Estado, conforme leciona Schaff (1995). Este, por sua vez, impelido pelo capital, segundo coloca Marx e Engels (2006), edita as normas que regem o trabalho, e, conseqüentemente, o trabalho docente, de forma a atender aos interesses da burguesia dentro do modo de produção capitalista.

O objetivo da presente pesquisa consiste em analisar como o uso da maquinaria digital, TDIC, repercute na jornada de trabalho do professor, estendendo e intensificando o trabalho, suprimindo os períodos de não trabalho, chegando a dar azo à ocorrência do assédio moral cibernético nas relações de trabalho docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa consistiu de revisão geral da literatura e da legislação brasileira objetivando estudar a situação dos docentes na sociedade grafocêntrica digital. A pesquisa bibliográfica seguiu as orientações de Prodanov e Freitas (2013), bem como de Gil (2017, n.p.) que a descreve da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (Gil, 2017, n.p.).

Ainda sobre pesquisa bibliográfica, traz-se à baila os comentários preciosos de Henriques e Medeiros (2017, p. 148):

Há situações, como a histórica, em que não há outra forma de conhecer os fatos senão com base em informações bibliográficas. Evidentemente, há também obstáculos que o pesquisador deve transpor, como por exemplo: a bibliografia pode apresentar dados coletados ou processados de forma equivocada. Um investigador inexperiente poderia reproduzir tais erros se não atentasse para a impropriedade das informações. Somente o cotejo de informações, bem como a análise profunda delas, sob a perspectiva da coerência, autenticidade e condições em que foram obtidas, poderá permitir-lhe chegar a um resultado satisfatório (Henriques e Medeiros, 2017, p. 148).

No tocante ao método de pesquisa, adotou-se o materialismo histórico dialético, buscando-se a realidade da fenomenologia estudada, nos termos lecionados por Bezerra Neto (2010, p. 155):

O marxismo se diferencia do existencialismo, por entender que a realidade existe independentemente da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a “existência precede a essência” (Bezerra Neto, 2010, p. 155).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observa-se a difusão do acesso à internet, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), maquinaria do século XXI, passando a fazer parte da vida em sociedade, permitindo a dobra do tempo e do espaço. Os teletrabalhadores docentes acabam se vendo num universo no qual presencial e virtual se misturam continuamente, com repercussões sobre os limites da sua jornada de trabalho dos professores. Nesse sentido, lecionam Bezerra Neto e Nascimento (2021, p. 3) que tais profissionais: “acabam por assumir jornadas de trabalho abusivas, muitas vezes sem direito a descansos, nem mesmo aos finais de semana e nos feriados.”

Tal mudança repercute sobre a forma da jornada de trabalho dos docentes, haja vista que o uso da maquinaria, no modo de produção capitalista, embora devesse ser

utilizada para melhorar as condições do trabalho humano, acaba, na verdade, apenas majorando os lucros do capitalista. Nesse sentido, corrobora Marx (2017, p. 445):

Mas essa não é em absoluto **a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista**. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, **ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista**. Ela é meio para a produção de mais-valor (Marx, 2017, p. 445 – grifos nossos).

Esse quadro de exploração se agrava no contexto do trabalho ubíquo. Dissertando a respeito, colaciona-se os comentários de Cunha e Bianchetti (2018):

Docência ubíqua é como tem sido designado o trabalho docente em razão da condição ou do caráter ubíquo da atividade, decorrente da incorporação de tecnologias digitais e, sobretudo, de dispositivos móveis ao cotidiano. A docência ubíqua não está restrita aos processos de trabalho realizados por meio das tecnologias típicas da modalidade de educação a distância (EaD), mas é tributária da ubiquidade típica da cultura digital, que permeia processos comunicacionais, de ensino e aprendizagem e, por conseguinte de trabalho, visto que a interseção de espaços – *on-line* e *off-line* - constitui uma mistura inextrincável que se imiscuiu no tecido do cotidiano (Cunha e Bianchetti, 2018, p. 178).

Outrora, na sociedade grafocêntrica tradicional, os professores tinham jornada de trabalho, claramente, estabelecida, conforme registro em livro de ponto. Agora, com o uso da maquinaria digital, segundo Bezerra Neto e Nascimento (2021, p. 12) se está diante de nova configuração:

Nesse caso, **esta nova jornada se impõe através do trabalho remoto mediado pelas TICs, implicando que o trabalhador deixou de ter seus horários fixos de trabalho, podendo fazê-lo de qualquer lugar e a qualquer hora do dia ou da noite**. Outra ironia é que, além de não ser remunerado pelo seu trabalho, muitas vezes o trabalhador é obrigado a pagar para exercê-lo, quando, por exemplo, ao adquirir um produto de uma determinada loja, paga uma taxa pelo uso daquele serviço. (Bezerra Neto e Nascimento, 2021, p. 12 – grifos nossos).

Tal problemática se agrava na sociedade pós-moderna, por meio do fácil acesso a equipamentos móveis de telecomunicação (como *smartphones*, *paggers*, *tablets* e *notebooks*). Altera-se o tempo e o local de trabalho, e, conseqüentemente, a jornada, passando esta a não mais se circunscrever aos tempos e locais tradicionais de trabalho, repercutindo sobre a saúde do trabalhador, gerando diversos males, como “angústia, dor, gastrite, etc.”, conforme menciona Mill (2006, p. 83).

Assim, os teletrabalhadores docentes passam a exercer a sua atividade não mais apenas nos seus locais tradicionais de trabalho, mas em todos os locais nos quais em que possa estar: em casa, no trânsito e até nos seus intocáveis momentos de lazer e

descanso. Observa-se a precarização do trabalho por meio da sua extensão e intensificação, bem como a ocorrência do assédio moral cibernético, como ferramenta de gestão, por meio de pressão psicológica sobre os professores, principalmente na rede privada, fazendo com que seu cotidiano seja violentamente alterado e gerando repercussões sobre a sua saúde física e psicológica. Como motor dessas mudanças na superestrutura, emerge o modo de produção capitalista – a infraestrutura.

O trabalhador virtual, segundo Lapa e Mill (2018, p. 648), consiste naquele em que: “a comunicação professor-aluno ser mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TDIC). Tal situação implica, na realidade na supressão dos momentos dedicados a obrigações paraprofissionais, familiares etc. e tempo livre”, conforme mencionam Mill e Fidalgo (2009, p. 312). É nesse contexto que se abre azo para a ocorrência do fenômeno do assédio moral cibernético ou terror psicológico, utilizado, muitas vezes, como ferramenta de gestão do trabalho pelo capital.

CONCLUSÕES

Na pós-modernidade, verifica-se que a maquinaria digital repercute sobre a jornada de trabalho dos docentes, dando azo a precarização do trabalho do professor. Esta ocorre por meio da intensificação e extensão do trabalho por meio das TDIC, chegando até ao uso do assédio moral cibernético como ferramenta de gestão. Tal realidade importa na supressão dos períodos de não trabalho com repercussão sobre a saúde dos teletrabalhadores docentes. Dessa forma, o debate em torno da temática do trabalho docente inserido dentro do modo de produção capitalista se trata de realidade necessária, ainda mais quando levada em conta al perspectiva do teletrabalho ubíquo, tendo em vista a perspectiva de defesa da dignidade da pessoa humana de tais trabalhadores (artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988). Futuramente realizaremos um aprofundamento da presente análise.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021046-e021046, 2021, pp. 3, 12. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135/27589>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CUNHA, R; BIANCHETTI, L. Docência ubiqua (verbetes). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 178.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

HENRIQUES, A; MEDEIROS, J. B. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9ª edição. São Paulo: Grupo Gen-Atlas, 2017, p. 148.

LAPA, A.; MILL, D. Trabalho docente virtual (verbetes). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. pp. 646-651.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 98.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política - o processo de produção do capital. livro I. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 445.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-55Y9MT/1/tese1000_completa.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

MILL, D.; FIDALGO, F. S. R. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. **Revista Cadernos de Educação**, n. 33, p. 312, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Mill/publication/242561765_Uso_dos_tempos_e_espacos_do_trabalhador_da_educacao_a_distancia_virtual_producao_e_reproducao_no_trabalho_da_Idade_Midia/links/0deec538788c935806000000.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

MILL, D.; JORGE, G. Sociedade grafocêntrica digital (verbetes). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 585.

*PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p. 59.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A TRANSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E A RECONFIGURAÇÃO DO DIREITO NA MODERNIDADE TARDIA

IVAN PEREIRA QUINTANA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ivanquintana274@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a intrincada teia da transição paradigmática que caracteriza a era contemporânea, uma era marcada pelo desmoronamento das fundações epistemológicas e institucionais estabelecidas pela modernidade. Essa transição paradigmática, que emerge como um fenômeno multifacetado e complexo, engendra profundas implicações para a concepção e função do direito, que historicamente ocupou um papel central na administração dos excessos e déficits da modernidade ocidental.

A crise da ciência moderna, a qual representa um colapso paradigmático do conhecimento científico e das suas premissas epistemológicas, não se restringe a um mero questionamento de teorias ou métodos científicos, mas engendra uma reconfiguração essencial das estruturas epistemológicas que sustentam a racionalidade moderna. Este processo de desintegração epistemológica da ciência moderna demanda uma reavaliação crítica do papel do direito, que, tradicionalmente, atuou como um sistema de regulação e controle social, submetido às certezas científicas que agora se mostram frágeis e contestadas.

O direito, enquanto construção normativa e institucional, não pode ser dissociado da crise epistemológica mais ampla que afeta a ciência. Assim, o colapso do paradigma científico moderno traz à tona a necessidade de um reexame do direito, destacando a sua função tanto na regulação quanto na mediação das dinâmicas sociais. A interdependência entre o direito e o Estado, e a dialética entre revolução e direito, emerge como um campo crucial de investigação para entender como essas categorias precisam ser repensadas e reconfiguradas à luz dos novos desafios emergentes.

METODOLOGIA

Para abordar essa problemática, o estudo se ancora nas contribuições da teoria crítica e da filosofia social contemporânea, particularmente nas obras de Jürgen Habermas e Nancy Fraser. Habermas (2022), com sua análise sobre a crise da modernidade e a necessidade de uma nova racionalidade social, oferece um arcabouço teórico para entender as tensões e transformações no campo do direito. Fraser (2003), por sua vez, com suas reflexões sobre justiça social e desigualdades estruturais, fornece uma perspectiva crítica que questiona as premissas do paradigma moderno e destaca a urgência de novas abordagens para a justiça e a regulação social.

Dessa forma, a análise qualitativa-exploratória, examinará algumas bibliografias atuais em filosofia política, de modo, a não apenas ofertar uma revisão crítica das categorias tradicionais do direito, mas também a exploração de novas possibilidades de regulação e emancipação que emergem da crise paradigmática contemporânea. É a partir desta perspectiva teórica que se torna possível reimaginar o direito e suas funções em uma sociedade em profunda transformação, buscando uma reinvenção que possa responder aos desafios complexos do mundo contemporâneo.

A Transição epistemológica e o Direito – Discussão teórica

A modernidade ocidental é caracterizada por uma fé inabalável na ciência como pilar fundamental para a estruturação e organização da sociedade. O paradigma científico moderno, com sua confiança na objetividade e na capacidade de resolver problemas sociais por meio do conhecimento empírico, serviu como base para a regulação e administração social. Nesse contexto, o direito assumiu um papel secundário, atuando predominantemente como um mecanismo coercitivo destinado a assegurar a ordem social, enquanto a ciência prometia, a longo prazo, uma regulação social idealmente desprovida de conflitos e rebeliões.

No entanto, o advento da crise epistemológica da ciência moderna desafia a premissa de que a regulação social poderia ser uma mera derivação das descobertas científicas. A crise da ciência moderna, evidenciada pelo colapso das certezas científicas e das suas premissas epistemológicas, expõe a fragilidade do paradigma que estabeleceu a ciência como a principal fonte de verdade e ordem social. Este colapso não apenas questiona o valor da ciência como um absoluto na organização social, mas

também reflete diretamente sobre o paradigma jurídico que, historicamente, esteve subordinado às certezas científicas.

O direito, que antes era encarado como uma estrutura normativa e coercitiva destinada a preservar a ordem social, deve agora ser reavaliado à luz de uma transformação civilizacional mais ampla. A crise paradigmática atual demanda uma reconfiguração profunda do direito, exigindo que este se desvincule de suas bases modernas e se adapte aos novos desafios sociais e políticos que emergem. Essa transformação não pode ser meramente ad hoc, mas requer uma reimaginação fundamental da função do direito em um cenário onde as certezas científicas não são mais suficientes para a regulação social.

A necessidade de uma nova concepção de ciência e uma reconfiguração do direito está intrinsecamente ligada às reflexões de Jürgen Habermas sobre a crise da modernidade. Habermas (2022), em suas análises sobre a racionalidade e a crise epistemológica, argumenta que a modernidade, ao apostar excessivamente na ciência como fonte única de verdade e ordem, falhou em reconhecer as limitações intrínsecas desse paradigma. Ele propõe uma nova racionalidade social que transcenda os limites do paradigma científico, buscando uma integração mais robusta entre o conhecimento científico e as dimensões normativas e sociais da vida.

Nesse sentido, a transição epistemológica não é meramente uma mudança de paradigmas científicos, mas também uma oportunidade para reavaliar e redefinir a função do direito na organização social. A adaptação do direito a esse novo contexto exige uma revisão crítica das suas premissas modernas e uma abertura para novas formas de regulação e justiça que possam responder de forma mais adequada aos desafios contemporâneos. A teoria crítica de Habermas (2022) oferece um arcabouço teórico valioso para entender e enfrentar essas questões, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais integrada e reflexiva que vá além das limitações da ciência moderna e do direito tradicional.

O Direito, o Estado e o sistema mundial – Resultados e perspectivas

A análise da relação entre o direito e o Estado-nação é fundamental para compreender as limitações inerentes ao paradigma jurídico moderno. A separação entre direito e Estado-nação, embora vista como um passo necessário para a recuperação do

potencial emancipatório do direito, revela-se insuficiente quando considerada isoladamente. Para que essa separação efetivamente promova a emancipação e amplie as capacidades normativas do direito, é imperativo que o direito transcenda sua função tradicional de legitimação estatal e explore novas formas de regulação social. Essa transição implica questionar e superar a expansão simbólica do direito estatal, consolidada no século XIX, que estabeleceu um monopólio estatal sobre a regulação jurídica e criou uma ordem jurídica monolítica. Nesta ordem, o direito estatal passou a se apresentar como o único ator legítimo, desconsiderando a diversidade das ordens jurídicas e os contextos sociais que coexistem no sistema inter-estatal.

O processo histórico que levou à centralização do direito estatal e sua apresentação como o único regulador legítimo não só minimizou a pluralidade jurídica, mas também ignorou a complexidade das relações sociais que se desenrolam além das fronteiras nacionais. A expansão do direito estatal no século XIX moldou uma estrutura normativa que, ao consolidar o papel do Estado como o único sujeito regulador, marginalizou outras formas de regulação e multiplicidade jurídica. Esse fenômeno revela-se especialmente problemático quando se observa a relação entre o direito estatal e a diversidade jurídica existente no sistema mundial.

Outrossim, o dualismo entre Estado e sociedade civil, amplamente discutido e aceito nos últimos duzentos anos, demanda uma revisão crítica. Este dualismo, que concebe a sociedade civil como o “outro” do Estado, falha em capturar a complexidade e a interdependência das relações entre essas entidades. Nos contextos periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, onde o Estado frequentemente emerge como uma entidade artificial, a sociedade civil é muitas vezes uma construção imposta por dinâmicas de poder e processos culturais externos. Nas antigas colônias, por exemplo, a sociedade civil frequentemente foi moldada de forma artificial, excluindo e marginalizando processos sociais e culturais locais. Essa construção normativa e política foi utilizada para justificar e perpetuar hierarquias imperialistas e desigualdades estruturais no sistema inter-estatal.

A crítica a essa abordagem dualista é enriquecida pela análise de Nancy Fraser sobre as injustiças estruturais e a necessidade de uma teoria política que considere as realidades globais e as complexas relações de poder. Fraser (2003) argumenta que o paradigma político contemporâneo deve superar a visão reducionista que divide o Estado e a sociedade civil, promovendo uma teoria que reconheça as múltiplas camadas de

opressão e desigualdade e que permita uma análise mais profunda das relações globais de poder.

Logo, o desafio contemporâneo reside em desconstruir a concepção monolítica do direito estatal e reavaliar a relação entre direito e Estado à luz das complexidades sociais e das dinâmicas globais. A teoria crítica e a análise das injustiças estruturais oferecem uma base teórica para reimaginar o direito e a regulação social, promovendo uma abordagem mais inclusiva e reflexiva que reconheça a pluralidade das ordens jurídicas e a interconexão entre as diversas realidades sociais no sistema mundial.

CONCLUSÕES

O proposto escrito sustentou que a transição paradigmática em curso constitui um processo histórico vasto e multifacetado, que se desdobra em várias dimensões sociais, políticas e culturais. A crise epistemológica que abala a ciência moderna não pode ser considerada um fenômeno isolado ou meramente acadêmico; pelo contrário, ela demanda uma reavaliação abrangente e crítica do direito moderno, bem como de suas interações com o Estado, a sociedade civil e a revolução. A análise revela que a crise do paradigma científico está intrinsecamente ligada à crise do direito moderno, exigindo uma revisão fundamental das suas funções e pressupostos.

Para enfrentar adequadamente os desafios emergentes impostos por essa transição paradigmática, torna-se imperativo adotar uma abordagem que vá além da concepção tradicional do direito. Des-pensar o direito implica superar suas limitações herdadas da modernidade e explorar novas formas de regulação que integrem de maneira mais eficaz os princípios de regulação e emancipação dentro de um novo paradigma societal. Esta reinvenção do direito não se configura como um exercício meramente teórico; é uma tarefa de natureza prática e urgente, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A necessidade de uma transformação profunda no campo jurídico está vinculada a uma nova compreensão da relação entre direito e sociedade. O direito não deve mais ser visto apenas como um instrumento de manutenção da ordem estatal, mas como um agente de mudança capaz de refletir e responder às complexas realidades sociais contemporâneas. Esta reconfiguração do direito deve considerar a multiplicidade

das ordens jurídicas e a interconexão global, integrando perspectivas que vão além das limitações do paradigma moderno.

Deste modo, a reinvenção do direito, em resposta à crise epistemológica e às novas demandas sociais, requer uma abordagem inovadora que harmonize regulação e emancipação. Este processo de des-pensar e reimaginar o direito é fundamental para a criação de um novo paradigma societal que promova a justiça e a equidade em um mundo globalizado e interconectado. O desafio reside na capacidade de construir um sistema jurídico que não apenas responda às necessidades emergentes, mas que também antecipe e modele um futuro mais inclusivo e justo.

REFERÊNCIAS

FRASER, N. **Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation**. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel (ed.). *Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange*. Translated by Joel Golb, James Ingram and Christiane Wilke. New York: Verso, 2003. p. 7-109.

HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa: Racionalidade da Ação e Racionalização Social** | Para a Crítica da Razão Funcionalista. v. I e II. Tradução por Luiz Repa. Ed. Unesp. São Paulo. 2022.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

RENATA VENTURIM BERNARDINO

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)

renataventurim@estudante.ufscar.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de reflexões advindas de estudos em andamento realizados no doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) no que se refere à trajetória da Educação Popular (EP) e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o que pressupõe situá-la na realidade social, sob o ponto de vista da totalidade concreta.

Propõe-se a apresentar uma discussão teórica cujo objetivo é estabelecer uma relação entre o processo histórico da educação popular no Brasil, fundamentado numa abordagem teórico-crítica, e sua relação com o trabalho, sem a pretensão de esgotar o tema, mas tão somente iniciá-lo de forma a incitar questões que possam ser discutidas e ampliadas em outros estudos.

METODOLOGIA

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, realizada a partir de referenciais teóricos utilizados nas disciplinas “Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Práticas” e “Trabalho e Educação”, ambas cursada no semestre 2024/1.

Com fins exploratórios, essa revisão de literatura visa a trazer contribuições para o debate acerca da relação entre a EP e a EJA, como também da relação entre trabalho e educação como elementos constitutivos da formação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As iniciativas de educação popular desde a Colônia, da educação de adultos no Império e na República e da EJA nos dias atuais nos remetem ao vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, como entende Saviani (2007).

Os estudos desenvolvidos por Paiva (1987) evidenciam que a educação de adultos nasceu no Brasil com a educação elementar comum, com a chegada dos jesuítas em 1549, com o principal objetivo de obter aliados, dentre os indígenas, para defender as vilas no período colonial, e ensinar técnicas de trabalho¹⁵.

Nos últimos anos do Império, por volta 1870, surgem em várias províncias as “escolas noturnas” para adultos, com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, em um contexto no qual a sociedade brasileira começava a se transformar em face das novas condições econômicas.

Durante o início da Primeira República (1889-1930) havia uma contradição entre o grupo agrário comercial e o industrial urbano, preponderando os ideais nacionalistas e liberais, em um cenário de aumento do trabalho assalariado, de imigrantes estrangeiros, de crescimento industrial e aceleração do dinamismo das atividades econômicas. Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve o afrouxamento dos laços de dependência com o exterior e o fortalecimento da indústria nacional. Havia uma forte influência dos escolanovistas e o entusiasmo pela educação com enfoque na tecnificação pedagógica da educação e maior difusão do ensino técnico profissional.

O governo Vargas buscou instaurar um sistema de ensino centralizado e nacionalizado com a expansão da rede escolar do ensino primário, inclusive sob a forma de ensino supletivo para os que não haviam frequentado a escola na idade considerada regular. Em seu governo autoritário, no contexto do Estado Novo (1937-1945), as reformas educacionais se direcionavam à nova ordem econômica do país. Foram criadas

¹⁵ Os jesuítas criaram escolas com a finalidade de ensinar a leitura e a escrita da língua portuguesa para a população nativa, principalmente visando a sua catequização, mas também o ensino de técnicas de trabalho, como ferraria, tecelagem e introdução do uso de instrumentos agrícolas (Paiva, 1987).

instituições previdenciárias e assistenciais (como a Legião Brasileira de Assistência – LBA) devido ao processo de pauperização do contingente da classe trabalhadora urbana, e instituições para a qualificação da mão de obra operária (como o SENAI, SESI e SENAC), com vistas a garantir os níveis de produtividade do trabalho e o favorecimento da burguesia industrial.

Após a Segunda Guerra Mundial uma nova conjuntura geopolítica afetou a situação do Brasil no cenário internacional¹⁶. Nos governos populistas, a educação ganha relevância e se coloca no campo político-ideológico. O Estado brasileiro aumenta suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (Sérgio; Di Pierro, 2000). Em 1945 se efetiva o Fundo Nacional de Educação Popular (FNEP) e sob a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) acontece uma “mobilização nacional” na forma de campanhas massivas para as classes populares visando à erradicação do analfabetismo¹⁷.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) esteve voltado para a industrialização do país com o ideário do nacionalismo desenvolvimentista. Nos anos 1950, há uma crescente valorização da intervenção no plano comunitário de influência norte-americana funcionalista. Em 1958, é realizado o 2º Congresso de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as ações alcançadas na área visando propor soluções para a questão.

Em 1964 é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que prevê a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire¹⁸, que representava a nova geração de educadores brasileiros, desvinculados da escola nova. Disseminavam ações no âmbito da educação formal e informal baseadas no debate sobre a educação como prática da liberdade e a

¹⁶ Cria-se um novo aparato institucional para garantir a convivência pacífica entre as nações que se enfrentaram no conflito e para normalizar as relações comerciais e financeiras entre os países, surgindo a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. O discurso político da época estava relacionado aos conceitos de desenvolvimento e democracia.

¹⁷ Com destaque para a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947 e para a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952, além de outras iniciativas locais e nacionais.

¹⁸ Paulo Freire acreditava na libertação das classes populares de uma sociedade marginalizada e oprimida, por meio da alfabetização, conscientização e práxis da libertação (Freire, 1980).

alfabetização de adultos estava ligada à expressão dos movimentos de cultura popular e à conscientização política das massas¹⁹.

Com a ditadura militar são reprimidos os movimentos populares e o governo assume o controle dos programas, tornando-os assistencialistas e conservadores. É implantado um modelo de educação tecnicista, na perspectiva de “modernizadora conservadora”, atrelada às exigências postas pelos processos sociopolíticos da época. O sistema educacional, baseado nos moldes da educação norte-americana, tinha o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial-tecnológica, e é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) de caráter político-ideológico²⁰.

Nos anos 1980, o processo de redemocratização, descentralização, privatização e as novas formas de gestão incidiram diretamente sobre o campo educacional. Como resultado de disputas políticas e sociais, foi inserida a EJA na legislação (como modalidade de ensino da Educação Básica, na LDB 9.394/1996) e no financiamento público, foi criado o Proeja²¹ e parcerias em nível municipal, estadual e federal.

Apesar dessas conquistas no plano nacional, no final do século XX, com o contexto de políticas neoliberais e a intensificação das desigualdades sociais, ocorreram recuos, descontinuidades e impasses²² no que se refere à efetivação da oferta da EJA.

¹⁹ Surgem os Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e os movimentos de educação de adultos ligados ao Movimento de Educação de Base (MEB) e à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A alfabetização é tratada como educação de base com a conscientização da população relacionada às condições socioeconômicas e políticas do país.

²⁰ A autocracia burguesa enquadrou o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, como o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID). Paiva (1987) aponta ainda que em 1970 renovou-se o MEB junto ao Mobral com o apoio do MEC – IBGE – Unesco e Vale do Rio Doce, levando ao fortalecimento subliminar do industrial-urbano e à migração rural para a urbana, assim, volta-se para a adequação da mão de obra educada para o mercado de trabalho industrial e comercial. Em 1967, cria-se o Mobral que se revela um programa voltado para o apaziguamento da população, a legitimação eleitoral do regime e a difusão da ideia da responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso (Paiva, 1987).

²¹ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, abrangendo cursos integrados de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (cursos técnicos), ambos integrados à Educação Básica.

²² Abordado por Paiva (1994), Sérgio e Di Pierro (2000), Santos e Nunes (2021) e Sousa et al. (2021).

Ainda perduram desafios para a consolidação da EJA como política perene de forma qualificada nos distintos territórios para seus diversos sujeitos²³, considerando as suas especificidades²⁴, enquanto expressão da EP e paradigma teórico baseado em lutas populares.

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares e colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial. (Gadotti, 2018, p. 24).

Portanto, a ampliação da oferta qualitativa da EJA envolvem disputas no plano político pelo direito dos sujeitos trabalhadores à educação, tendo na categoria trabalho o princípio básico para pensar a sua formação na perspectiva crítica e emancipatória.

CONCLUSÕES

Concluimos com a contextualização da EP no Brasil que ela esteve em grande medida ligada à formação do trabalhador e à EJA. Durante todo o período colonial, Império e Primeira República, a atuação estatal era fragmentária e localizada.

No Brasil, as ações do Estado voltadas para a EP estiveram, predominantemente, ligada a objetivos políticos e econômicos imediatos, à formação de contingentes eleitorais e à erradicação do analfabetismo²⁵. Foi a partir dos anos de 1940 que se desenhou uma política nacional à educação de adolescentes e adultos.

No início dos anos de 1960, sob a influência da pedagogia progressista

²³ Ao longo da história os sujeitos da EJA são os pobres, desempregados, negros; são os excluídos e marginalizados do sistema educacional e da sociedade. Enfim, são jovens e adultos populares que “fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (Arroyo, 2005, p. 29).

²⁴ A EJA não deve ser vista como sinônimo de ‘Educação ao Longo da Vida’, pois esta é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma ‘filosofia’ educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa (Lima, 2016, Gadotti, 2016). A matriz fundadora da ‘Educação ao Longo da Vida’ é a chamada Educação Permanente. Paulo Freire já apontava para o perigo da infiltração da ideologia veiculada à Educação Permanente nos anos 1960 (Freire, 1981) e este debate é feito também por Barros (2011).

²⁵ Corroborando com esse pensamento, Pinto (2007) destaca que o analfabetismo não possui uma essência diferente da alfabetização, pois não se trata de uma questão binária ou de oposição, mas de desenvolvimento, sendo que a alfabetização está sempre situada em um processo sócio-histórico.

libertadora de Paulo Freire, se delineou um conjunto de práticas e experiências da EP forjadas junto às classes populares, comunidades de base, universidades, tanto no âmbito da educação formal e informal, no entanto, essas ações foram reprimidas pelo governo militar.

Como resultado de disputas políticas e sociais, após a redemocratização do país, foi conquistada a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade EJA nas políticas de educação básica, contudo, ainda é necessário disputar a centralidade da EJA como política perene para a ampliação de investimentos públicos na área e estabelecer o diálogo propositivo com os sujeitos da EJA, considerando os seus diferentes espaços, tempos e vivências, no campo e na cidade, o que implica formação para a vida e interfaces com o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação através da educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 15-19.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Revista Trimestral de Debate da FASE. 2018, p. 21-27. Disponível em: <https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular.pdf> Acesso em: 06 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. Instituto Paulo Freire, 2016, 10 p. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/da8dbef2-c6a2-49a7-908a-f6633a24a3a8/content> Acesso em: 08 jul. 2024.

LIMA, Licínio C. Brasil. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al. (org.). **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016, p. 15-25. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-4ba2fee4-ddd8-4593-93d2-2a6de931b476> Acesso em: 20 mai. 2024

PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 29-38, maio, 1994.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São. Paulo, Edições Loyola, 4ª ed. 1987, p. 159-305.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação de Adultos**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 118 p.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo J. F. Avanços e impasses da política de educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **E-Mosaicos**, 2021, v. 10, n. 24, p. 113–129. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57601> Acesso em: 20 mai. 2024

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, janeiro-abril, v. 12, n. 34, ANPED. São Paulo. 2007, p. 152-165.

SÉRGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, n. 14, p. 108–130.

SOUSA, Lisandra Maria Malaquias de et al. Políticas de educação de jovens e adultos: perspectivas e controvérsias. **Anais do VIII ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84952> Acesso em: 01 jul. 2024.

**QUALIDADE DE VIDA NO CURSO DE DIREITO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2017-2022):
PROBLEMATIZANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO**

JOÃO PEDRO RIBEIRO CARRIJO

UFU joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com

PROFA. DRA. FABIANE SANTANA PREVITALI

UFU fabiane.previtali@gmail.com

RESUMO EXPANDIDO

RESUMO

O artigo teve como objetivo analisar a relação entre o perfil e a qualidade de vida dos/as estudantes do curso de graduação em Direito de uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Federal de Uberlândia, campus de Uberlândia, estado de Minas Gerais, no período de 2017 à 2022, num contexto marcado pelas exigências de qualificação profissional, porém sob relações laborais flexíveis e precarizadas. A ênfase recai sobre as relações de gênero histórico-socialmente constituídas e como elas condicionam a qualidade de vida dos/as estudantes. A pesquisa coloca-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da teoria social crítica. Trata-se de um estudo descritivo, explicativo, transversal, qualitativo-quantitativo. Para pesquisa de campo foi utilizado um questionário sociodemográfico elaborado pelos autores, e, para avaliação da qualidade de vida, o WHOQOL-bref. Os resultados apontam para diferenças significativas na qualidade de vida entre os estudantes de Direito do gênero masculino e feminino.

Palavras-chave: trabalho; estudantes; mulheres; marxismo

Vivencia-se atualmente, sob as políticas neoliberais e o avanço tecnológico no bojo da Indústria 4.0 uma nova estrutura do mercado de trabalho, mais heterogênea e precarizada, marcada pela flexibilização das relações laborais, concernentes à contratos temporários e intermitentes, uberizados e pejetizados em um contexto de perda de direitos via reformas trabalhistas e de seguridade social, impactando significativamente na qualidade de vida da classe trabalhadora.

O que se observa atualmente no mundo do trabalho “mundializado” e, particularmente, no Brasil, especialmente a partir da Reforma Trabalhista do governo Temer (2016-2018), por intermédio da Lei 13.467, é que o fenômeno da precariedade laboral, envolvendo relações laborais flexíveis, intermitentes e desprovidas de direitos (ANTUNES, 2018) não está restrito às profissões mais desqualificadas ou manuais, mas se estendeu àquelas qualificadas em nível superior (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2018; ALBERTI et al, 2018). Confirmam-se aqui as teses de Braverman (1981) acerca da crescente proletarização e precarização das condições de vida da classe trabalhadora, atingindo os extratos mais qualificados, de formação profissional em nível superior.

O mundo do trabalho é foco de interesse para estudiosos desde as origens da sociologia (DUBAR, 2005). Além disso, principalmente desde as últimas décadas do século XX, ocorrem metamorfoses no campo laboral, que, decorrente das necessidades do processo de reestruturação produtiva do capital para perpetuar-se, o conhecimento técnico-científico e a profissionalização passaram a ser cada vez mais exigidos dos trabalhadores (BRAVERMAN, 1981; KANAN, ARRUDA, 2013). Porém, em oposição à ideia de que o capitalismo “aboluiu” o trabalho, por conta da transição da predominância do trabalho manual para o intelectual, Antunes (1999) defende que as relações laborais se tornaram não só fragmentadas, mas, também, mais precarizadas.

Se os/as jovens têm buscado cada mais a educação superior para uma melhor inserção nesse novo mundo do trabalho, é preciso considerar que a escolha do curso, ou mesmo a instituição, se pública ou privada, ao contrário de ser pautada apenas pela vocação do sujeito, é uma escolha socialmente condicionada à origem social, ao gênero e à raça/etnia, mesmo que isso não ocorra de forma totalmente consciente (NONATO, 2018). Rego e Previtali (2023) observam maior presença de mulheres do que homens em cursos de licenciaturas e apontam para uma divisão sexista dos cursos em nível superior.

O Curso Superior em Direito não está alheio a esse cenário. É um curso de significativo prestígio social, bastante tradicional e de alta procura, tendo em vista as oportunidades de trabalho, relacionadas à prestação de serviços, setor esse em expansão, e às possibilidades de concursos na esfera pública. Os/as estudantes do curso vivenciam no seu cotidiano as mutações de um mercado de trabalho flexível e mediado pelas tecnologias digitais, o que impacta sua qualidade de vida. Beck et al. (1995)

demonstram que esses profissionais apresentam 15 vezes mais taxas de ansiedade e depressão em relação ao resto da população economicamente ativa. Essa situação agrava-se conforme avança a precarização das relações de trabalho, que se encontram cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, suprimindo a divisão entre o tempo de vida dentro e fora do trabalho, que, por sua vez, culmina no que Antunes (2018) chama de “escravidão moderna”.

Trata-se de um estudo descritivo e explicativo, transversal de abordagem qualitativa e quantitativa, com análise de dados sociodemográficos à fim de caracterizar o perfil dos/as estudantes e de sua qualidade de vida. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a qualidade de vida é baseada na percepção do indivíduo em relação a si, no contexto cultural em que está inserido e o conjunto de crenças sob os quais ele vive, suas expectativas e preocupações (SAUPE et al, 2004).

Ademais, a qualidade de vida é determinada pelas condições materiais de existência do indivíduo, moldadas pelas relações de produção de determinada sociedade, e pela posição que esse(a) ocupa na estrutura de classes da sociedade (CARRIJO; PREVITALI, 2024). A autopercepção individual, o contexto cultural e as crenças são influenciadas por essas condições materiais, e as metas, expectativas e preocupações são condicionadas pela posição do indivíduo na estrutura social (MARX, 2024).

Desse modo, a qualidade de vida não é um conceito universal, pois depende da percepção subjetiva do indivíduo em relação à sua vida. Ao mesmo tempo, em seu sentido mais abrangente, a qualidade de vida é condicionada por condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e saúde. Portanto, a qualidade de vida é resultante das formas de organização social da produção e reprodução da vida sob determinadas condições. Para coleta e análise dos dados sociodemográficos foi utilizado um questionário elaborado pelos autores do estudo, contendo as seguintes variáveis: idade, sexo, cor/raça, turno matriculado do curso, semestre de ingresso no curso, estado civil, cidade de origem, instituição onde cursou a Educação Básica (ensino fundamental e médio), se pública ou privada, atividade laboral, doenças e atividade de ensino superior.

Para avaliação da qualidade de vida dos estudantes foi utilizada a versão em português do WHOQOL-bref (World Health Organization Quality of Life Questionnaire

– bref), a versão abreviada do WHOQOL-100, desenvolvido no Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil (FLECK, LEAL, LOUZADA et al., 1999). O WHOQOL-bref apresenta itens agrupados em 4 domínios: Saúde física, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente. As respostas são obtidas em escala Likert de 5 pontos e escores são transformados em escala de 0 (pior qualidade de vida) a 100 (melhor qualidade de vida).

Foram preenchidos 58 questionários (29 com respostas completas e 29 com respostas parciais) entre 2022 e 2023. Três questionários com respostas parciais foram incluídos no estudo por apresentarem mais de 80% das respostas preenchidas, totalizando 32 respostas. Destas, 10 eram de estudantes do turno matutino e 22 eram estudantes do turno noturno. Estudantes de todos os períodos do curso de Direito matutino e noturno preencheram o questionário, exceto estudantes do nono período do curso de Direito matutino.

De modo geral, as mulheres chegam a ultrapassar o número de homens no ensino superior, conforme Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2022), porém sob relações de gênero histórica e socialmente reproduzidas e que demarcam o lugar da mulher na sociedade de classes (PREVITALI; FAGIANI, 2022). Autoras como Linhart (2007), Hirata e Kergoat (2007), Abreu et al (2016) e Huws (2017) argumentam que nos campos de trabalho mais profissionalizados existem desafios e dificuldades para as mulheres, como é o caso dos hiatos salariais de gênero e da limitação para esse grupo aos cargos de decisão nas empresas e que esse fenômeno está vinculado à divisão sexual do trabalho, que traz consigo a diferenciação e hierarquização das atividades a partir de um sistema de gênero. Conforme Hirata e Kergoat (2007, p. 596), a divisão sexual do trabalho compreende “a distribuição diferencial entre homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos”.

Baseados nos achados da pesquisa, houve diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do gênero masculino e feminino em relação à qualidade de vida, quando se compara as médias e desvio-padrão dos escores quanto aos domínios/variáveis utilizados, quais sejam: físico, psíquico, relações sociais e meio ambiente. Pode observar que os homens apresentaram melhores escores em todos os

domínios quando comparados com as mulheres, em especial no aspecto “físico” e “psíquico”, já que nesses foram apresentadas diferenças estatisticamente significativas de um sexo para o outro.

Pesquisas relacionadas com estudantes da educação superior na perspectiva do gênero apresentaram resultados semelhantes. Com relação aos aspectos psíquicos, em revisão sistemática realizada entre os estudantes de graduação em medicina, Dyrbye et al (2006), identificaram que o estresse psicológico pode ser maior entre as alunas do gênero feminino. Do mesmo modo, um trabalho realizado por Perotta et al (2021), procurou estudar o impacto da qualidade do sono, sonolência diurna e privação desse em estudantes de graduação em medicina. Nesta pesquisa, a porcentagem de estudantes do gênero feminino que apresentaram valores de ESS (Epworth Sleepiness Scale – ESS) alto ou muito alto foi significativamente maior do que aqueles do gênero masculino ($p < 0,05$). Os alunos com pontuações ESS mais baixas apresentaram escores significativamente maiores de qualidade de vida e percepção do ambiente educacional e escores mais baixos de sintomas de depressão e ansiedade, e essas relações mostraram um padrão dose-efeito.

Para compreender a atual relação entre mulheres e mercado de trabalho, é essencial retornar à origem histórica e sociológica da inserção feminina no trabalho produtivo. No século XIX, com o advento da grande indústria, a divisão do trabalho passou a incluir mulheres e crianças como força de trabalho barata, exemplificado por Marx (1990) com condições de trabalho degradantes.

De acordo com o autor, diferentemente do período da manufatura, a divisão do trabalho passa a se basear, sempre que possível, na contratação de mulheres, crianças de todas as idades e trabalhadores não qualificados, ou seja, na utilização de “força de trabalho barata” (MARX, 1990, p. 590).

Marx (1990, p. 592) profere, para exemplificar, que, nas fábricas de ferragens de Birmingham e arredores, cerca de 30.000 crianças e jovens, além de 10.000 mulheres, eram empregados, em sua maioria, em trabalhos extremamente pesados. Eles podiam ser encontrados em uma variedade de atividades insalubres, como fundições de latão, fábricas de botões, trabalhos de esmaltação, galvanização e laqueação. Devido ao trabalho excessivo imposto aos seus funcionários, tanto adultos quanto menores de idade, algumas empresas londrinas de impressão de jornais e livros ganharam a infame

reputação de "matadouros". Excessos semelhantes ocorriam na encadernação, onde as vítimas eram principalmente mulheres, meninas e crianças; jovens eram submetidos a trabalhos pesados em cordoarias e trabalho noturno em minas de sal, fábricas de velas e indústrias químicas; jovens são explorados até a exaustão operando teares na tecelagem de seda, quando esta não é realizada por máquinas. Uma das atividades mais vergonhosas, insalubres e mal remuneradas, na qual mulheres e meninas são preferencialmente empregadas, é a seleção de trapos.

Na contemporaneidade, muitas características de inferioridade do trabalho feminino permanecem. Saffioti (1987) destaca que a crescente inserção feminina no mercado de trabalho não se reflete na equiparação salarial, com mulheres continuando a receber remunerações inferiores e enfrentando desigualdades no acesso a direitos trabalhistas e sociais.

Nessa perspectiva, estudos indicam que as atividades que exigem maior qualificação e envolvem tecnologia são majoritariamente ocupadas por homens, enquanto funções que demandam esforço físico e menor qualificação são destinadas às mulheres (HIRATA, 2002)

Segundo Saffioti (1987), a subordinação das mulheres é de caráter social, não sendo transformada apenas por mudanças dentro do sistema. Marx e Engels argumentam que o capitalismo é incapaz de promover a emancipação plena das mulheres, mesmo com a incorporação da força de trabalho feminina e conquistas do movimento feminista (SIQUEIRA, 2019). Nesse contexto, o feminismo emerge como instrumento essencial para a transformação social das mulheres, reconhecendo-as como sujeitos históricos e defendendo a construção de um sistema que valorize a liberdade e a igualdade para todos os gêneros (SOARES, 1998).

Além disso, para compreender o porquê de a autopercepção do gênero feminino ser pior do que a do masculino, Bourdieu (2003) argumenta que existem mecanismos históricos responsáveis pela perpetuação das estruturas da divisão sexual e de suas implicações na subjetividade do gênero feminino. Essas determinações são produtos de um processo de reprodução de valores por meio de instituições interligadas (igrejas, escolas, família, mídia e outros). Aquilo que aparece como algo natural, eterno e perene, na realidade, pertence à esfera da história e das relações estabelecidas entre os

sexos. Assim, é necessário entender a imposição de um gênero sobre o outro como um processo histórico e político.

Foi demonstrado, portanto, diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do gênero masculino e feminino em relação à qualidade de vida, nos domínios físico, psíquico, relações sociais e meio ambiente. Isto é, os estudantes alunos do gênero masculino apresentaram pontuações superiores em todos os domínios, destacando-se nos aspectos físico e psíquico, onde as diferenças são estatisticamente significantes. Essas disparidades são corroboradas por estudos anteriores, como os de Dyrbye et al (2006) e Perotta et al (2021), que apontam para maior estresse psicológico entre mulheres. Além disso, Huws (2017) destaca que as tensões no mundo do trabalho, especialmente em setores masculinizados como o Direito, impactam negativamente a qualidade de vida das mulheres, agravadas pela dupla jornada de trabalho.

O presente trabalho problematiza a relação entre o perfil dos/as estudantes do curso de graduação em Direito de uma universidade pública, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que ingressaram no período de 2017 à 2022 e da sua qualidade de vida, num contexto laboral marcado pela vigência da Reforma Trabalhista. Assim os/as jovens advogados/as vão exercer a profissão em mundo do trabalho exigente de mais qualificação profissional, porém sob maiores níveis de instabilidade e precarização.

Dito isso, no que concerne à diferença da autopercepção da qualidade de vida entre os gêneros, esta pesquisa constatou que os estudantes do sexo masculino obtiveram melhores pontuações em todos os escores quando comparados com as mulheres. Esses dados encontrados corroboram com outras pesquisas realizadas que apontam que, em se tratando da qualidade de vida, as mulheres afirmam estarem insatisfeitas fisicamente, psicologicamente, em relação ao ambiente em que vivem e as relações sociais que estabelecem.

Por fim, o estudo conclui que a sociedade capitalista não pode existir sem subjugar, discriminar e violar os interesses das trabalhadoras. Portanto, a situação só pode ser alterada fundamentalmente com a abolição do capitalismo (HEINRICH, 2024).

REFERÊNCIAS:

ABREU, A. R. de P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

ALBERTI, G. et al. **Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times**. *Work, Employment and Society*, v. 32, n. 3, p. 447– 457. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BECK, J. S. **Cognitive Therapy: basics and beyond**. New York: The Guilford Press, 1995.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP)**. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ce-nso-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

CARRIJO, J. P. R.; PREVITALI, F. S. **Qualidade de vida dos estudantes de direito da Universidade Federal de Uberlândia (2017-2022)**. *REVISTA DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL*, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 1–20, 2024. DOI: 10.56267/rdtps.v10i18.16281. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/16281>. Acesso em: 5 jul. 2024.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005

DYRBYE, L. N. et al. **Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U. S. and Canadian Medical Students**. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373, 2006.

FLECK, M. P. A.; LEAL, O. F. et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Rev Bras Psiquiatr*, 21 (1), 1999.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HEINRICH, M. **Introdução a O capital de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2024.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. *Cad. Pesqui*, v. 37, p. 132, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>. Acesso em: 23 fev. 2024.

- HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.
- HUWS, U. **A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2017.
- KANAN, L. A.; ARRUDA, M. P. **A organização do trabalho na era digital.** Estud. psicol. Campinas, 30, pp, 2013.
- LINHART, D. **A Desmedida do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Capital Volume I.** United Kingdom: Penguin Classics, 1990.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2024.
- NONATO, B. F. **Lei de cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais.** 2018. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5TGB6>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- PEROTTA, B. et al. **Sleepiness, sleep deprivation, quality of life, mental symptoms and perception of academic environment in medical students.** BMC Medical Education, v. 21, n. 111, p. 1-13, 17 fev. 2021. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-021-02544-8>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob a indústria 4.0.** R. Katál., Florianópolis, v. 25, n.1, p. 156-165, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.
- SIQUEIRA, S. M. M. **O Marxismo e o combate à opressão contra as mulheres.** Salvador: LeMarx/FACED/UFBA, 2019.
- SOARES, V. **Muitas faces do feminismo no Brasil.** In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (Org.). **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1998.
- REGO, T. C. F.; PREVITALI, F. S. (2023). **Speaking of teacher education: profile of students in teaching courses in minas gerais.** In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7042>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- SAUPE R, N. E. A.; CESTARI M. E.; GIORGI, M. D. M.; KRAHL M. **Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem.** Rev Latino-am Enfermagem, 12(4):636-42, 2004.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DE
PARECERES DESCRITIVOS EM UMA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ**

LARISSA GEOVANA CORRÊA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

larissageo.correa@gmail.com

JADER GUSTAVO DE CAMPOS SANTOS

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

jj_gustavo@hotmail.com

LÍNLIA SACHS

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

linlyasachs@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Ciclos de Formação Humana; Avaliação; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se origina em um contexto de exclusão social, que “permite o surgimento de espaços de resistência e de construções alternativas, os quais se constituem os movimentos sociais” (Ritter, 2016, p. 22). Nesse caso específico, a luta que se estabelece é pelo acesso à terra, para atender a uma reivindicação econômica e de sobrevivência (Stedile; Fernandes, 2005), porém atrelada a uma outra luta: pela educação, que pode contribuir, inclusive, para o fortalecimento da luta pela terra. Nesse sentido, Stedile e Fernandes (2005) enfatizam que a educação é tão importante quanto a ocupação e a luta pela reforma agrária, sendo uma luta para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.

Os acampamentos são espaços de ocupação de terras, com vistas a pressionar o poder público para realizar a reforma agrária, e são em alguns deles que se estabelecem as chamadas escolas itinerantes – que recebem esse nome, pois fazem itinerância quando a ocupação se desloca. No estado do Paraná, as primeiras escolas itinerantes foram criadas em 2003, reconhecidas pelo governo estadual como experiências

pedagógicas. Desde então, elas possuem especificidades que se contrapõem ao modelo hegemônico de educação, das quais destacamos a adoção dos ciclos de formação humana e outro modo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos.

De acordo com Gehrke (2010, p. 104), os ciclos de formação humana das escolas itinerantes do Paraná “fundamentam-se no processo do desenvolvimento humano, numa temporalidade humana”, assim, a vida é definida por ciclos, que Arroyo e Fernandes (1999) definem como: a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a vida adulta. Freitas (2003) ressalta que a organização por ciclos não exclui a avaliação, mas, sim, redefine sua função no processo educacional.

Nesse sentido, a avaliação não tem um papel classificatório ou excludente; ao contrário, ela é parte do processo educacional. Assim, é importante que ela seja permanente e que apresente um diagnóstico do desenvolvimento do educando. Também, não há reprovação ao final dos ciclos, de modo que aqueles educandos que não se apropriaram dos conhecimentos necessários, de acordo com os objetivos estabelecidos, seguem para o próximo ciclo, mas devem frequentar as classes intermediárias em períodos de contraturno para que possam se apropriar dos conhecimentos necessários do ciclo anterior (Sapelli, 2013).

Contudo, muitos professores que atuam nas escolas itinerantes não possuem formação relativa à utilização dessa estratégia avaliativa e, com isso, em muitos casos, não sabem como realizá-la e acabam reproduzindo práticas por eles conhecidas.

Diante disso, foi oferecido um curso de formação continuada para professores de uma escola itinerante do Paraná, contemplando especialmente o parecer descritivo e sua utilização como instrumento de avaliação pelos professores em suas práticas pedagógicas. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa²⁶ que busca analisar como os professores dessa escola lidam com o parecer descritivo enquanto um instrumento de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos.

METODOLOGIA

²⁶ Esta pesquisa está sendo realizada em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)²⁷. Ela se desenvolveu em um curso de formação continuada²⁸, intitulado “Avaliação da aprendizagem por meio de pareceres descritivos”, para o qual foram convidados a participar do curso todos os professores (da Educação Infantil ao Ensino Médio) de uma escola itinerante do Paraná. O curso foi ministrado por três pessoas: uma professora da escola, um egresso e uma discente do curso de mestrado em Ensino de Matemática, da UTFPR.

A produção de dados ocorreu por meio de gravação de áudio, posteriormente transcrito, e com a recolha de materiais produzidos pelos participantes durante o curso. Ele ocorreu na própria escola, no dia 21 de outubro de 2023 e teve duração de 8 horas, nos períodos matutino e vespertino. Participaram, ao todo, 12 professores (contando com a professora que ministrou o curso).

Apresentamos, na sequência, alguns trechos das falas dos participantes, mantendo o anonimato, e articulando-as com o referencial teórico adotado na pesquisa, para a discussão sobre a utilização do parecer descritivo pelos professores em suas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso foi dividido em dois momentos principais: o primeiro, com uma apresentação detalhada da proposta das escolas itinerantes do estado do Paraná e, mais especificamente, do processo de avaliação atrelado aos ciclos de formação humana; e o segundo, em que os participantes puderam elaborar pareceres descritivos, a partir de materiais autênticos da realidade²⁹, disponíveis na escola. O diálogo foi um elemento importante do curso, de modo que os participantes eram convidados a participar e compartilhar suas vivências, suas dificuldades e seus pontos de vista sobre o tema abordado.

²⁷ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 71730123.2.0000.5547.

²⁸ Foi utilizado, como material-base para o curso, o livro desenvolvido por Santos e Sachs (2023).

²⁹ Materiais elaborados pelos professores da escola justamente para a escrita do parecer descritivo.

Apresentamos alguns trechos de falas dos participantes que contribuem para a discussão sobre a utilização do parecer descritivo pelos professores.

E a questão da avaliação, cada um aplica da sua forma. Igual, eu dou avaliação para eles e na hora de corrigir não coloco nota, porque o que importa para mim não é a nota ali, importa onde ele errou, quando a SEED coloca os descritores e tal. Mas é aquilo, que daí eu vou ver onde eu tenho que recuperá-lo continuamente. (Participante 1, 21/10/2023)

Esse trecho contrapõe a avaliação baseada em notas e na reprovação, comum nas escolas brasileiras, de modo geral, e a avaliação baseada em pareceres descritivos, sem a utilização de notas, como é o caso das escolas itinerantes. Além disso, não há reprovação, de forma que, ao final de um ciclo, os educandos que não se apropriaram dos conhecimentos necessários passam para o ciclo seguinte, devendo frequentar as classes intermediárias em períodos de contraturno pelo tempo que for necessário para retomar os conteúdos que não foram apropriados no ciclo anterior (Sapelli, 2013).

Na proposta dos ciclos, o processo de avaliação acontece de forma cumulativa com registros feitos por meio de pareceres descritivos. A avaliação serve como uma forma de intervenção e redimensionamento da ação pedagógica e como momentos de reflexão sobre o trabalho da equipe das escolas para a construção coletiva dos encaminhamentos que servirão para superar as dificuldades identificadas (Sapelli, 2013).

Eu lembro [...] de quando eu entrei na escola, [...] em 2012 ainda foi nota, aí eu lembro que estava nessa tramitação da documentação e no próximo ano seria parecer. [...] E aí, por exemplo, eu sempre coloquei conteúdo, porque como eu vou falar se o aluno foi bem ou não se ele entendeu ou não a cadeia alimentar, por exemplo, no sétimo ano? Tipo assim, eu tenho que falar o que ele entendeu. Ah, ele entendeu parcialmente isso, mas depois que ele fez uma atividade de recuperação, ele assimilou. (Participante 2, 21/10/2023)

Buscando a proposta de ciclos de formação humana, o Plano de Estudos do MST (MST, 2013, p. 30) defende que “nenhum procedimento de avaliação deve conduzir a classificações de estudantes, pressões competitivas ou de outras espécies”. Assim, a escola, ao se organizar nos ciclos de formação humana, entende que a avaliação assume um caráter permanente, dialógico, diagnóstico, articulado e contínuo, de modo que é necessário fazer retomadas constantes relacionando os conhecimentos trabalhados com os conhecimentos que ainda precisam ser apropriados pelos educandos (MST, 2008).

No trecho citado, fica clara a necessidade de detalhamento por parte do professor em seus registros sobre as dificuldades ou os conhecimentos dos quais o estudante precisa se apropriar, para que seja possível esse trabalho posteriormente – seja pelo mesmo professor ou por outro.

Por exemplo, o que eu faço, que é a minha técnica? É o meu caderno, [...], mas, assim, no meu caderno diariamente eu anoto. E aí quando eu vou fazer o parecer, eu sento e além de olhar para os instrumentos que eu uso individualmente, eu pego de todo mundo [...], eu olho as minhas anotações. Então, por exemplo, se eu não tivesse o caderno, eu não conseguiria, por quê? Porque, por exemplo, aqui no meu parecer é exatamente o aluno - qual que é a dificuldade dele, qual que não é a dificuldade, no que ele melhorou, no que ele piorou. (Participante 1, 21/10/2023)

Para a elaboração dos pareceres descritivos, um instrumento importante é o caderno de acompanhamento, que contém anotações relativas ao processo de aprendizagem de um educando durante todo o ciclo (Sapelli, 2013; MST, 2008). No trecho citado, esse documento é indicado como fundamental para a escrita posterior do parecer descritivo.

CONCLUSÕES

Este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa sobre o modo como os professores de uma escola itinerante do Paraná lidam com o parecer descritivo enquanto um instrumento de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos.

Em um curso de formação continuada para professores dessa escola, eles relataram a importância do parecer descritivo no processo de avaliação e como ele contribui, quando bem feito, detalhado e realizado de maneira contínua, para ações futuras de intervenção e redimensionamento da sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GEHRKE, M. Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. **Analecta**, Guarapuava, v. 11, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2010.

MST. **Escola itinerante do MST**: história, projeto e experiência. Curitiba: SEED, 2008. 86 p. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante, Ano 3, n. 1, Abril de 2008).

MST. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.

RITTER, J. **Complexos de estudos**: uma proposta para as escolas itinerantes do Paraná – limites e possibilidades. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, J. G. C.; SACHS, L. **Cartilha**: avaliação nas Escolas Itinerantes do Paraná. Cornélio Procopio, 2023. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/32288/2/avaliacaociclosescolaitinerante_produto.pdf. Acesso em 15 de ago. 2024.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S. Escola itinerante: uma história ocultada, forjada no contexto da luta de classes no Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 333-354, jul. 2015.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

EIXO TEMÁTICO: Movimentos Sociais e Educação

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Universidade Federal de São Carlos.

EMAIL: elane.ufscar@yahoo.com.br

LUIZ BEZERRA NETO

Universidade Federal de São Carlos.

EMAIL: lbezerra@ufscar.br

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Formação de Professores; Licenciatura em Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa para tese em Educação, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. A tese tem como proposta discutir sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), um estudo a partir das experiências-piloto nas universidades federais, UFMG, UNB, UFS, UFBA. Esses cursos se estruturam por área de conhecimento e alternância.

Aqui daremos ênfase na formação por alternância. A fim de situar o leitor sobre a organização dos cursos por alternância cabe retomar que nos anos de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST já iniciava a formação de professores em nível médio, a partir dos cursos de magistério, no intuito de formar professores para atuar dentro dos acampamentos e assentamentos.

Dentro da proposta do Setor de Educação do MST, surge em 1998 a primeira experiência em nível superior com o curso de Pedagogia da Terra. Esse curso era voltado para assentados da Reforma Agrária ofertados em universidades parceiras dentro da perspectiva da alternância.

Tendo em vista que educação deve ponderar o sujeito do campo, o seu modo de vida, cultura e organização social, a formação em alternância e a formação por área de conhecimento foi o caminho escolhido em iniciativas educacionais do Movimento Sem Terra. Assim, os períodos de estudo permitiram que “[...] os assentados pudessem estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar” (Ribeiro, 2010, p. 190). Seria possível manter o vínculo dos estudantes do campo com suas comunidades ao mesmo tempo em que estivessem vinculados à universidade.

Dentre os objetivos da pesquisa, buscamos apresentar o contexto histórico da Educação do Campo como política pública a partir da luta e proposta de movimentos sociais; analisar determinantes históricos com isso compreender a formação em alternância; evidenciar a importância das LEdoCs ser ofertadas em regime de alternância. Espera-se que a partir dos objetivos propostos possamos dialogar e contribuir com a Educação do Campo, bem como os sujeitos envolvidos.

METODOLOGIA

A tese está sendo desenvolvida a partir das experiências-piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para o desenvolvimento deste texto, optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa, que consistirá no levantamento de informações a respeito da formação por alternância.

Os instrumentos de pesquisa que tem viabilizado a consecução dos objetivos pretendidos são o estudo bibliográfico, análise documental com destaque na análise de documentos, questionário desenvolvido com egressos das LEdoCs. O questionário assim como os demais instrumentos de pesquisa citados faz parte da pesquisa intitulada “Política Pública de Formação de Educadores do Campo: uma análise a partir da experiência-piloto das quatro universidades pioneiras no projeto de Licenciatura em Educação do Campo” realizada com sujeitos das LEdoCs de diferentes regiões do Brasil no ano de 2023/2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto das Licenciaturas em Educação do Campo apresentamos elementos que dialogue com a formação por alternância. Esta tem início nos contextos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O CEFFA é uma construção social originária de camponeses franceses na década de 1930, que se expande pelo mundo a partir da década de 1960” (Begnami, 2019, p. 255).

Nosella (2014) ressalta que a experiência Francesa foi pioneira na Pedagogia da Alternância, porém a proposta italiana, nascida de uma experiência política, apoiou a vinda da Escola Família Agrícola (EFA) para o Brasil.

Para Begnami (2019), esse movimento no Brasil começou com as EFAs na década de 1960, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), as Casas Familiares Rurais (CFRs) na década de 1980, associadas às Associações Regionais de CFRs e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) iniciadas ao final dos anos de 1980. Begnami (2019, p. 256) pontua que “o Movimento da Educação do Campo iniciado no Brasil na década de 1990 reconhece e adota a alternância como uma de suas metodologias de organização curricular e práticas pedagógicas”. Estes reivindicavam uma escola diferenciada.

A Pedagogia da Alternância tem se tornado referência para a Educação do Campo, principalmente para a formação docente, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo Begnami (2019, p. 256), “[...] a alternância ganha novos sentidos nas universidades e nos movimentos sociais de luta pela terra que a utilizam”. Ocorre em todos os níveis e modalidades da educação básica e superior o que demanda repensar seus pressupostos teóricos e epistemológicos.

Molina e Sá (2011) salientam que, com a inserção nas Licenciaturas em 2007, a Pedagogia da Alternância passou a ser considerada de “Alternância Pedagógica”, pelo fato de ser constituída por características pedagógicas, curriculares e metodológicas específicas à formação de professores no ensino superior, diferenciando da proposta metodológica desenvolvida nas EFAs e CFRs, entre outras.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida com egressos das Licenciaturas em Educação do Campo mostra a importância da alternância na formação e concretização

do curso, bem como a possibilidade de relacionar a teoria com a prática. Perguntamos: **Qual foi a importância do curso ter sido ofertado em regime de alternância?**

Para mim foi de suma relevância, pois se não fosse o regime de alternância eu não teria feito o curso não tinha como mudar de localidade para fazer uma faculdade [...] o regime de alternância garante o acesso ao curso promove uma educação mais inclusiva e equitativa (Egressa, B, 2024).

Foi importantíssimo, sem alternância não teria conseguido estudar. Na verdade, quando iniciei foi exatamente a alternância que fez a diferença, considero importante, pois além de desenvolver as atividades ainda temos um tempo para ficar na comunidade desenvolvendo projetos (Egressa, Q, 2024).

[...] A possibilidade de fazer toda a formação de forma concentrada no tempo escola fazia todo o sentido e garantia de aprendizado intensificado, e durante os tempos comunidades era possível vincular a teoria com a prática, garantindo uma práxis que fazia e ainda faz todo o sentido, metodologia que garantiu minha formação completa (Egressa, G, 2024).

A combinação entre o Tempo Universidade-TU e Tempo Comunidade-TC, o fato de poder conciliar os estudos com trabalho, com a militância faz da alternância uma organização necessária e fundamental ao permitir que sujeitos vivenciem o meio em que vivem/moram e, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de acessar a universidade, principalmente aqueles que residem em locais distantes. Dentre outras limitações, o fator como a frequência diária impossibilitaria a participação e a permanência na Educação Superior como aponta os egressos.

Me permitiu estudar e atuar nas minhas atividades no Movimento. Caso não fosse em regime de alternância dificilmente eu poderia participar, pois não teria condições de uma dedicação exclusiva (Egressa, D, 2024).

Não teria condições de participar se não fosse a alternância, pois não poderia deixar o meu trabalho. Durante a LEC, eu continuei trabalhando e estudando [...]. Por meio do tempo comunidade e da prática de ensino, outras relações de conhecimento se fortaleceram [...], outras culturas, outros modos de vida, tudo isso, são elos da Pedagogia da Alternância (Egressa, I, 2024).

Por intermédio das experiências dos egressos, mostramos a importância da alternância para a formação do sujeito do campo. Uma alternância que se efetive concretamente, principalmente no tempo comunidade. Assim, “a Pedagogia da

Alternância está em plena movimentação, [...] em construção e em disputas”. Contudo, ela vem se tornando referência na Educação do Campo. Por isso, “em todos os espaços, onde quer que ela esteja, ela precisa ser pedagogizada e politizada para potencializar a sua dimensão formadora na perspectiva contra-hegemônica” (Begnami, 2019, p. 275, et. seq.), uma alternância que dialogue de fato com a materialidade das comunidades camponesas, por um novo projeto de campo e sociedade.

CONCLUSÕES

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, assim as ideias apresentadas estão em fase de conclusão. Entretanto, em decorrência das leituras, análises e interpretações feitas até o momento sobre a temática é possível afirmar que a formação por alternância tem sido de fundamental importância para o acesso e permanência da classe trabalhadora na universidade, oportunizando a relação universidade e comunidade.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta diferenciada que chega ao Brasil em meados dos anos 1960 e aos poucos vem disputando espaço e ganhando formas. Este modelo de formação vem contribuindo para a efetivação de uma educação para os povos do campo. Enfatizamos que na materialidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a formação por alternância figura como metodologia diferenciada, em construção, sobretudo ao se constituir pela possibilidade da alternância de tempo e espaços educativos. Fato em que tem oportunizado o acesso e permanência de milhares de camponeses a educação superior, experiência que se consolida em meio às contradições da sociedade e que se revigora na organização social, visto que a luta pelo direito à educação não se dá de forma isolada das outras lutas sociais.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância em movimento. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de

Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS), 2011.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios e fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MST E EDUCAÇÃO: UMA LUTA PARA ALÉM DA TERRA

SIDINEYA AIRES DE MEDEIROS¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

sidineyamedeiros@gmail.com

RAMOFLY BICALHO²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ramofly@gmail.com

Palavras-chave: Movimentos sociais; Educação do Campo; Camponeses.

INTRODUÇÃO

O MST proporciona aos sujeitos envolvidos na luta pela terra, experiências educacionais e de formação humana, que são próprias da organização, afinal, “Quase ao mesmo tempo em que começam a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começam a lutar por escolas e sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, p. 91, 2011).

Diante disso, compreende-se que a relação do MST com as questões educacionais está na origem da sua história, com um projeto educativo voltado para o sujeito do campo, porque uma escola rural que segue padrões urbanos não é capaz de atender às especificidades das pessoas que vivem no/do campo.

Nesse contexto, políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) desempenham um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo. Este trabalho objetiva refletir acerca dessas políticas públicas.

METODOLOGIA

Este resumo faz parte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. De acordo com Minayo (2002, p.15), a pesquisa qualitativa “[...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”. Esse tipo de pesquisa é mais comum nas ciências sociais, pois têm-se como foco, fenômenos sociais que envolvem a realidade humana, as limitações vivenciadas em dado meio, bem como as ações e atitudes dos indivíduos envolvidos. O Objetivo principal deste estudo foi refletir acerca das políticas públicas de educação do campo, com destaque para o Pronera, Pronacampo e Procampo. Para tanto, foi realizado um breve levantamento bibliográfico acerca dessa temática, a partir de conteúdos publicados em sites, livros e artigos de periódicos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fato de o MST conduzir sua luta envolvendo famílias inteiras, acabaram levando o Movimento a desenvolver diversas lutas sociais relacionadas “à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos..., se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena.” (Caldart, 2001, p. 208).

Em meio a essas lutas sociais, a educação rural começa a tomar forma de política pública, e surge a educação do campo, a partir da organização do MST, que passou a lutar por uma proposta educacional que considerasse os seus saberes. Dentre essas políticas públicas, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)

O Pronera foi criado, no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. A criação desse programa é resultado das reivindicações e pressões dos movimentos sociais, ele “foi criado ainda no vigor da mística que permeava o conjunto do Movimento e da sociedade pelos massacres de Eldorado do Carajás e Corumbiara. [...] O Pronera traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados.” (MST, 2022, s.p.).

Diante disso, percebe-se que esse Programa é uma conquista da coletividade que luta e defende o direito à terra, é por meio dele que se afirma um compromisso mais consistente “com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo, floresta e águas” (BRASIL, 2016 s.p.). Esse programa tem como objetivos proporcionar acesso à educação formal para jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária e áreas rurais. Suas Ações envolvem Educação básica e profissionalizante; Alfabetização de jovens e adultos; Formação técnica e superior adaptada às realidades do campo; desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Já o Procampo, de acordo com portal MEC, tem como objetivos ampliar o acesso ao ensino superior para educadores do campo e oferecer suporte para a criação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em universidades públicas de todo o Brasil. Esses cursos são destinados à formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas localizadas em áreas rurais, Além de desenvolvimento de currículos adaptados às realidades rurais e fortalecimento das universidades e institutos federais como centros de formação.

E o Pronacampo, conforme o portal MEC, tem como meta fornecer apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo. Esse apoio busca ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica e superior por meio de iniciativas que melhorem a infraestrutura das redes públicas de ensino, proporcionem formação inicial e continuada aos professores, e produzam e disponibilizem materiais específicos para estudantes do campo e quilombolas em todas as etapas e modalidades de ensino. As ações do

Pronacampo são direcionadas para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, promover a aprendizagem e valorizar a cultura das populações rurais. O programa está estruturado em quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Para Bicalho; Richard, (2017, p. 101) as conquistas resultantes desses programas só podem ser plenamente compreendidas se forem interpretadas dentro das tensões existentes nas relações entre os movimentos sociais camponeses e o Estado.

CONCLUSÕES

A Educação do Campo no Brasil, por meio do Pronera, Procampo e Pronacampo, têm desempenhado um papel crucial na democratização do acesso à educação de qualidade para as populações rurais. Esses programas não apenas proporcionam oportunidades educacionais, mas também fortalecem a identidade cultural e social das comunidades do campo, contribuindo para um desenvolvimento rural mais inclusivo e sustentável.

Apesar de avanços alcançados, a educação do campo no Brasil continua, ano após ano, enfrentando desafios significativos. Entre eles estão a necessidade de maior investimento em infraestrutura, a valorização e formação contínua dos professores, e iniciativas governamentais que assegurem a sustentabilidade desses programas.

Contudo, em meio a tantos desafios, esses programas representam passos importantes na construção de uma educação do campo que reconhece e valoriza as especificidades e potencialidades das comunidades rurais. A continuidade e o fortalecimento dessas políticas são essenciais para promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável no meio rural brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronacampo**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Procampo**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/320-programas-e-acoes-1921564125/procampo-1732891837/12394-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Inca. **Educação – Pronera**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>> Acesso em: jul. de 2024.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 2011.

BICALHO, R. S.; RICHARD, D. **O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 101, 2017. Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2716>>
Acesso em: jul. de 2024.

CALDART, R.S. **O MST e a Formação dos Sem Terra: o Movimento Social como princípio Educativo**. Estudos Avançados 15 (43), p. 207-208. 2001. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: jul. de 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2022. Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>> Acesso em: jul. de 2024.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRESSUPOSTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

ARQUIMEDES DO AMARAL

Unespar-Campus Paranavaí

advarquimedes@gmail.com

Palavras-chave: movimentos sociais, educação, práticas educativas

INTRODUÇÃO

A educação do campo desempenha um papel crucial na construção e consolidação dos movimentos sociais, refletindo sua importância no contexto acadêmico e na sociedade em geral. Esses movimentos são fenômenos sociopolíticos que emergem de grupos sociais diversos, articulando-se em cenários específicos da conjuntura socioeconômica e política de uma nação. Eles formam um campo de força na sociedade civil, cristalizando-se em torno de temas e questões em disputa, culminando em processos sociais e político-culturais que forjam uma identidade coletiva baseada em interesses comuns. Essa identidade é consolidada pela solidariedade e erigida sobre valores culturais e políticos compartilhados, em ambientes coletivos não institucionalizados.

Os movimentos sociais não surgem de forma espontânea, mas sim através de um processo de formação que une sujeitos coletivos diante de eventos que promovem uma unidade e consolidação precisas. Esses movimentos propiciam inovações nas esferas pública e privada, participam da luta política e catalisam o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Eles se apoiam em entidades e organizações da sociedade civil e política, cujas agendas se cristalizam em torno de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abarcam os conflitos da sociedade.

É nesse contexto que se insere a questão central deste trabalho: a investigação do caráter educativo dos movimentos sociais e sua contribuição para a formação de uma identidade coletiva e transformação social. A lacuna de conhecimento que se pretende

preencher reside na compreensão de como esses movimentos influenciam e são influenciados pela educação, tanto formal quanto não formal.

O objetivo geral é explorar a relação entre movimentos sociais e educação, evidenciando as práticas educativas emergentes nesses contextos e suas implicações para a sociedade. Os objetivos específicos incluem: a) evidenciar a importância dos movimentos sociais como agentes educativos, capazes de promover mudanças significativas nas estruturas sociais e políticas; b) destacar o papel fundamental da educação, formal e não formal, na formação desses movimentos, permitindo que eles elaborem projetos educacionais que questionam o Estado e seu modelo educacional; c) explorar a relação entre movimentos sociais e educação, evidenciando as práticas educativas emergentes nesses contextos e suas implicações para a sociedade.

A relevância deste estudo está na sua capacidade de oferecer insights sobre a importância dos movimentos sociais como agentes educativos, capazes de promover mudanças significativas nas estruturas sociais e políticas. A educação, formal e não formal, desempenha um papel fundamental na formação desses movimentos, permitindo que eles elaborem projetos educacionais que questionam o Estado e seu modelo educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho é de natureza bibliográfica, caracterizada pela investigação e análise de fontes teóricas e documentais previamente publicadas. Este método se mostra adequado devido à necessidade de se obter uma compreensão abrangente e fundamentada acerca dos movimentos sociais e sua interseção com a educação. A pesquisa bibliográfica permite acessar um vasto corpus de conhecimento já consolidado, oferecendo subsídios teóricos essenciais para a construção e argumentação do tema proposto.

A análise de conteúdo e a comparação de diferentes estudos e perspectivas teóricas, incluindo obras de referência como as de Maria da Glória Gohn e Milton Santos, permitem uma compreensão abrangente e crítica das práticas educacionais emergentes e das implicações sociais e culturais dos movimentos sociais. A inclusão de documentos oficiais e a triangulação de informações de diversas fontes garantem uma

base teórica sólida e uma argumentação robusta, contribuindo para o esclarecimento das complexas relações entre educação e movimentos sociais e sua relevância para a transformação social e política.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto por Gohn (2006, p. 251), os movimentos sociais são compreendidos como ações sociopolíticas, forjadas por grupos sociais de diferentes classes e camadas, que se articulam em cenários específicos da conjuntura socioeconômica e política de uma nação, formando um campo de força na sociedade civil. Essas ações se cristalizam em torno de temas e questões em disputa, culminando num processo social e político-cultural que forja uma identidade coletiva, baseada em interesses comuns. Esta identidade é consolidada pela solidariedade e erigida sobre valores culturais e políticos compartilhados, em ambientes coletivos não institucionalizados.

Vela (2015) enfatiza que os movimentos sociais não surgem prontos, requerendo um processo de formação que une sujeitos coletivos diante de eventos que criam uma unidade e consolidação precisas. Gohn (2006, p. 252) complementa, afirmando que esses movimentos propiciam inovações nas esferas pública e privada, participam da luta política e catalisam o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Eles se apoiam em entidades e organizações da sociedade civil e política, cujas agendas se cristalizam em torno de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abarcam os conflitos da sociedade.

Os movimentos sociais frequentemente confrontam o Estado ou outros representantes da exploração, enquanto aqueles que influenciam todas as relações sociais podem ser considerados indesejáveis. No entanto, é crucial notar que os movimentos educacionais possuem uma natureza histórica e processual, ocorrendo tanto fora quanto dentro de escolas ou outros ambientes institucionais. Assim, os movimentos sociais abordam temas educacionais como participação, cidadania e o sentido político da educação.

Vale (2015) destaca que o processo educativo se desenvolve tanto na educação formal quanto na não formal. A educação formal é conduzida por professores e outros

membros do ambiente escolar, visando à aprendizagem e ao ensino sob o manto de leis que estruturam conteúdos sistemáticos. Esta base legal é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N°9394/96), que promove a aprendizagem através de processos metodológicos, divididos por classes, idades, conhecimentos, atividades e locais específicos.

Uma característica marcante do século atual é o vigor que os movimentos sociais têm encontrado ao se aliar com a educação. Dessa forma, a educação é reconhecida como um instrumento de construção desses movimentos, permitindo que eles elaborem projetos educacionais que questionam o Estado e seu modelo educacional (ZIBECHI, 2007).

Zibechi (2007) defende que os movimentos sociais devem ser vistos como um processo educativo, integrando indivíduos que buscam espaços e ações para aplicar ferramentas pedagógicas. Este processo pedagógico precisa ser planejado para estabelecer relações sociais em um espaço e tempo específico na sociedade, refletindo um aspecto da educação não formal.

O caráter educativo dos movimentos sociais é evidenciado pelas circunstâncias em que eles se expandem através de programas educacionais populares. Gohn (2012, p.57) destaca que as múltiplas formas de expressão do caráter educativo presentes nos movimentos sociais incluem práticas do cotidiano que afetam diretamente as relações sociais. Nesse contexto, a consciência política desenvolvida nos participantes é significativa, pois surgem forças na sociedade que buscam mudar uma determinada construção cultural e social (GOHN, 2012).

Os movimentos sociais brasileiros da década de 1980 desempenharam um papel crucial na evolução democrática do país, provocando mudanças na ordem constitucional. Gohn (2012, p. 59) observa que a qualidade e o sentido das relações sociais transformadas pelos processos de interação entre os movimentos e o poder governamental são variados. O processo é marcado por lutas constantes e divergências entre grupos com interesses conflitantes. Assim, os efeitos educativos nas massas e nos líderes das classes dominantes são diversos. Para estes, o efeito educativo foi o conhecimento dos sentimentos e aspirações populares, que serviu de base para a rearticulação da hegemonia das classes dominantes, em crise desde o final dos anos 1970.

O início da gestão de Fernando Collor de Melo foi marcado por políticas assistencialistas que resultaram em uma cisão entre os movimentos populares, enfraquecendo a capacidade organizacional de alguns grupos (VELA, 2015). Neste embate de interesses entre as classes antagônicas, que se relacionam com outras, pode-se entender a dinâmica dos movimentos populares urbanos.

CONCLUSÕES

Solidifica-se a noção do caráter educativo dos movimentos sociais, os quais se educam mediante a delimitação de atividades organizativas e visam também educar a sociedade como um todo, através de suas lutas, expondo suas demandas e revelando os grandes problemas sociais impulsionados pelo sistema capitalista.

O objetivo foi apresentar o conceito de movimentos sociais, propiciando uma compreensão mais ampla e integrada do trabalho, relacionando a difusão social e o fenômeno. Ao explorar a educação formal e não-formal e seu vínculo com os movimentos sociais, buscou-se evidenciar as ações em uma sociedade com características distintas, desenvolvendo os laços de identidade coletiva e pertencimento, e fundindo educação e movimentos sociais, além de revelar a complementaridade entre eles.

Nesse contexto, buscou-se o fortalecimento constante de grupos que tendem a construir seu patrimônio político, cultural e social, por meio de interações e entendimento de interesses comuns, visando ao sucesso em suas reivindicações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortês, 2012.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

VELA, João Marcelo. **O caráter educativo do/nos movimentos sociais urbanos: o caso da Ocupação Palmares em Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: [//repositorio.ufsc.br/handle/123456789/337952.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/337952.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 31 de maio de 2024.

EIXO TEMÁTICO: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

**A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E OS
DESAFIOS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS PRÓXIMAS AO
MUNICÍPIO DE CATALÃO GOIÁS**

LEONARDO CUNHA BORGES 1

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO – Campus Catalão

e-mail: leonardo.cunha@ifgoiano.edu.br

JURCELIO HENRIQUE DE ARAÚJO 2

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO – Campus Rio Verde

e-mail: jurcelio.araujo@ifgoiano.edu.br

RAMOFLY BICALHO 3

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – Campus Seropédica

e-mail: ramofly@gmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave: Educação Quilombola; Movimentos sociais; Resistência cultural.

INTRODUÇÃO

Este estudo, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), investiga as práticas educativas em escolas quilombolas e a atuação dos movimentos sociais do campo nas proximidades do município de Catalão, Goiás. A pesquisa se concentra na importância da resistência cultural como meio de alcançar a igualdade social e promover o desenvolvimento econômico nesses territórios.

O problema estudado está relacionado à necessidade de compreender como as práticas educativas desenvolvidas dentro das escolas quilombolas contribuem para a preservação cultural e para o fortalecimento da identidade dessas comunidades. A literatura aponta que, em contextos de luta por direitos, como os previstos na

Constituição Federal, a educação desempenha um papel fundamental na transformação social, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas.

Autores como Gramsci (2013) discutem como a hegemonia cultural é sustentada por instituições como a escola, mas também como essas instituições podem ser arenas de resistência e conscientização crítica. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm uma longa trajetória de combate à desigualdade agrária e à preservação de identidades culturais no Brasil, desafiando a hegemonia cultural por meio de práticas pedagógicas que atendem às necessidades específicas das comunidades quilombolas (MIRANDA, 2012).

Os objetivos deste estudo são analisar as práticas educativas promovidas pelos movimentos sociais dentro das escolas quilombolas em Catalão, Goiás, e destacar a importância dessas ações na preservação cultural e na melhoria das condições de vida dessas comunidades, oferecendo uma educação que integra saberes tradicionais e resistência cultural.

METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa explora as experiências e práticas educativas em comunidades quilombolas próximas ao município de Catalão, Goiás. O estudo começa com uma revisão de literatura, utilizando métodos de pesquisa bibliográfica e documental, para embasar teoricamente a investigação. A análise se apoia em autores como Antonio Gramsci, com foco em uma educação contra-hegemônica, e em estudos específicos sobre a educação em comunidades quilombolas e as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (SOUZA, 2015).

Para a pesquisa de campo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes, utilizando métodos etnográficos e comparativos. As entrevistas incluirão educadores, líderes comunitários, alunos e ex-alunos, focando em questões relacionadas ao currículo, práticas pedagógicas e culturais. Paralelamente, as observações participantes serão realizadas nas escolas quilombolas, com registros em diários de campo das atividades diárias e da dinâmica educacional (CARVALHO, 2000).

Os dados coletados serão analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). As informações serão organizadas e codificadas para identificar categorias temáticas relacionadas à resistência cultural, práticas pedagógicas contextuais e empoderamento comunitário. A interpretação dos resultados será feita à luz das teorias de Gramsci e dos estudos sobre a função social da educação dos povos quilombola (JORGE, 2016).

Em resumo, a metodologia utilizada permitirá realizar uma análise aprofundada das contribuições das práticas educativas nas escolas quilombolas promovidas pelos movimentos sociais do campo, visando o fortalecimento da resistência cultural e a transformação social nessas comunidades. O estudo seguirá os preceitos éticos necessários, garantindo a confidencialidade e o respeito aos participantes envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em andamento analisará as atuais práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo nas escolas quilombolas para obter os resultados preliminares significativos que foram alcançados e que contribuem para a manutenção da resistência dos povos quilombolas em seus territórios.

Nesse sentido, serão observadas as ações de resistência cultural como um elemento central nas instituições de ensino para verificar se os currículos são adaptados para valorizar e preservar a cultura local, incluindo história, tradições e conhecimentos tradicionais das comunidades, visando o fortalecimento e a preservação da identidade cultural e promovendo um senso de pertencimento e orgulho desses sujeitos que resistem nas suas comunidades (SILVA, 2016).

Diante desse cenário, será importante verificar se as práticas pedagógicas nestas escolas estão fortemente alinhadas de acordo com a realidade e contemplam as necessidades dessas comunidades. Podemos citar como exemplo prático as escolas que praticam a pedagogia da alternância que alternam os períodos de estudo com os trabalhos nas propriedades agrícolas das famílias camponesas, permitindo que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido em um contexto prático, uma vez que essa abordagem se alinha aos princípios de uma educação contextualizada e prática (FERNANDES, 2000).

Outro resultado preliminar importante, será identificarmos se há o empoderamento comunitário e se a comunidade participa nas decisões educacionais e na gestão das escolas, com educadores, estudantes e suas famílias com o objetivo de melhorar as condições educacionais e sociais nas comunidades. De acordo com Molina (2014), a participação comunitária é fundamental, pois reforça a coesão social e promove uma gestão educacional mais democrática e inclusiva. No entanto, na prática as escolas enfrentam vários desafios, incluindo a falta de recursos, infraestrutura inadequada e a necessidade de formação contínua para os educadores, limitando a capacidade dessas instituições de fornecer uma Educação do Campo de qualidade e sustentável (MONTEIRO, 2019).

Além disso, é preciso investigar se as práticas pedagógicas contextuais, como as observadas na literatura da pedagogia da alternância, seus ensinamentos refletem os princípios defendidos por Fernandes (2000), que argumenta que a educação deve ser relevante e aplicada à vida cotidiana dos estudantes na sala aula de aula e nas práticas de atividades laborais no campo.

Caldart (2004), também argumenta que uma educação vinculada às realidades do campo não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também fortalece a conexão dos estudantes com suas raízes e culturas locais. Nota-se que a abordagem de alternar os períodos de estudo e do trabalho permitem que os estudantes adquiram habilidades práticas enquanto continuam sua educação formal, alinhando-se com a ideia de uma educação contextualizada e prática (CARRIL, 2017).

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer uma visão mais detalhada e abrangente das práticas educativas que são desenvolvidas pelos movimentos sociais no campo dentro das escolas quilombolas localizadas próximas ao município de Catalão Goiás. Desse modo, destacar a importância dessas ações para fortalecer a resistência da preservação cultural e do modo de vida desses povos, visando garantir a melhoria contínua da qualidade de vida, proporcionando condições dignas e sustentáveis de educação, trabalho e moradia (NASCIMENTO, 2017).

CONCLUSÕES

As conclusões deste estudo indicam que as práticas educativas nas escolas quilombolas próximas ao município de Catalão, Goiás, desempenham um papel de

grande relevância no que refere-se à preservação da cultura e identidade dessas comunidades. Observa-se que a valorização da resistência cultural é essencial para a luta pelo direito à permanência digna em seus territórios (CUSTÓDIO, 2019).

Em suma, as práticas pedagógicas contextualizadas e a gestão democrática nas escolas fortalecem o empoderamento comunitário, promovendo a igualdade social. A colaboração entre políticas públicas educacionais e os movimentos sociais do campo revela-se fundamental para o desenvolvimento sustentável e contínuo dessas comunidades.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos amigos e familiares que contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço primeiramente a Deus, minha família pelo apoio constante, ao Professor Ramofly pelas valiosas orientações, e aos amigos e colegas pelas palavras de incentivo. Também agradeço aos professores e funcionários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo ambiente acolhedor e pelas oportunidades de aprendizado. Enfim, gratidão a todos e o meu sincero obrigado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARRIL, Lúcia Fabiane Borges. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>.

CUSTÓDIO, Eline Souza; FOSTER, Eliane Lima Silveira. **Educação escolar quilombola no Brasil: Uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino**. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715>.

FERNANDES, Florestan. **A função social da escola**. São Paulo: Ática, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1.

JORGE, André Luiz. **O processo de construção da questão quilombola: Discursos em disputa**. São Paulo: Gramma, 2016.

MIRANDA, Sérgio Antônio. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: Entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: Desafios para pensar uma escola que não separe vida e educação**. Brasília: UnB, 2014.

MONTEIRO, E.; REIS, Maria da Conceição Gonçalves. **Patrimônio afro-brasileiro no contexto da educação escolar quilombola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88369, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688369>.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. **Por uma pedagogia Crioula: Memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31319/1/2017_M%C3%A1rciaJucilenedoNascimento.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NA ESCOLA
ITINERANTE DO MST/PARANÁ: O TRABALHO NA
MATERIALIDADE PEDAGÓGICA DO MST**

VANDERLEI AMBONI

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

vanderlei.amboni@unespar.edu.br

Palavras-chave: MST; Escola itinerante; Pedagogia socialista soviética; Trabalho

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada traz as lutas sociais de homens e mulheres em luta pela, cuja base da ação é a ocupação do latifúndio improdutivo para a conquista da terra, contribuindo para a inserção social da família camponesa no acesso à terra, tornando-a produtiva, mesmo em condições de acampados, pois ocupar, resistir, produzir é a marca da união campesina para a produção da vida material em condições adversas e de resistência. Na ocupação do latifúndio, há uma emergência social que é a educação. Com efeito, o MST cria as condições de organização social para a conquista da terra e a mobilização para a conquista da escola. Na luta pela terra, “a ocupação é um momento especial na vida do sem-terra, é uma ação que envolve coragem e convicção naquilo que acredita” cujo ato “começa efetivamente sua luta por um pedaço de terra, quando se faz necessário romper com a estrutura imposta pelo sistema capitalista vigente que o coloca na condição de expropriado.” (Takau Junior, 2009, p. 5).

Conquistado o espaço da produção se torna necessário ocupar da formação, cuja base educacional se vincula ao acampamento e formas transitórias de existência. A conquista da escola é uma marca histórica do MST, cuja natureza itinerante do acampamento dá também o caráter da escola no acampamento, que é a itinerância, que significa uma escola na mobilização e participação nas esferas da educação e de ocupações de espaços reivindicativos. Portanto, a luta por terra e o *modus operandi* do

MST na criação da escola itinerante de forma objetiva para a formação humana-escolar, com base na pedagogia socialista soviética justificasse a pesquisa, cuja base investigativa parte dos documentos que o MST produziu para suas escolas e da pedagogia soviética sob bases do trabalho para a criação da escola socialista. Nesta perspectiva, o objetivo é compreender as ações pedagógicas desenvolvidas na URSS que foram incorporadas à educação do MST no processo constitutivo de organização do trabalho pedagógico voltado para a formação do novo homem.

É sobre estes princípios que refletimos na pesquisa.

METODOLOGIA

Em toda forma de produção de conhecimento há um princípio metodológico que orienta a pesquisa e traz a concepção de mundo e da sociedade do investigador. Nossa pesquisa se orienta pelo materialismo dialético, cuja base teórica se assenta na investigação da essência dos fenômenos sob o qual a lógica formal capta da realidade, mas se esgota na aparência dos mesmos. Na investigação do objeto, “[...] o ponto de partida do entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente que, através de análises sucessivas tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado” pois capta o real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade.” (Bezerra Neto; Santos, 2011, p. 97). No processo da investigação, “à luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando” e, sob a vida real, “os homens vão adquirindo condições determinadas [...] de refletir e teorizar [...] sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

RESULTADO E DISCUSSÃO

No processo da conquista da terra, a Pedagogia do Movimento direciona a educação do MST sob suas premissas [...] à formação do novo homem em suas áreas [...], tendo por base o trabalho como princípio educacional, a coletividade como sinônimo de organização social e a auto-organização como princípio gestor. [...] o MST ressignificou a pedagogia criada pelos pioneiros da educação nos anos de 1917-1931 na URSS, denominada de

pedagogia socialista soviética, cuja centralidade é o trabalho socialmente necessário, o coletivo e a auto-organização à formação do homem soviético, cujos meios e instrumentos de produção estão nas mãos do trabalho. (Amboni, 2013, p. 233).

O MST, de certa forma, se destaca por conquista da terra e da escola em seus territórios. Na luta por uma escola diferente, o MST cria a escola itinerante no acampamento, cuja existência é incerta, mas torna a escola um campo de experiência pedagógica factível no processo de formação humana em sua totalidade. Lendo o mundo, Bahniuk, 2008, p. 12 et. seq.) constatou que “as escolas Itinerantes possuem potencialidades maiores em questionar o modelo escolar vigente, pois se encontram num espaço de contestação da ordem legal e hegemônica — que são os acampamentos.” Diante disso, elas “pautam-se em uma proposta educacional questionadora, tendendo a nos trazer maiores elementos para refletirmos sobre as potencialidades concretas de a escola direcionar-se à perspectiva de emancipação humana.” Com efeito, a escola no acampamento traz a possibilidade reais de propor metodologias pedagógicas para além do capital, cujo movimento pedagógico estabelece o trabalho como princípio educativo nos parâmetros de uma escola que projeta o socialismo e parte da realidade presente no mundo real. Com a categoria trabalho, o MST ressignificou a educação do campo trazendo os valores e a cultura campesina para fundamentar seus sistema educacional. Na criação da pedagogia, o Movimento traz a centralidade no trabalho socialmente útil, trabalho coletivo, cooperação, autogestão e desenvolvimento politécnico na formação do novo homem.

Na construção da pedagogia da escola do MST, em julho de 1996 é publicado o Caderno de Educação n. 08 intitulado Princípios da educação do MST traz que “Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.” (MST, 1996, p. 4). Para este fim, aponta:

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. (MST, 1996, p. 4-5).

Ligados ao trabalho, que é centralidade e essência da vida do homem, o MST sabe que é sujeito de um mundo novo em construção e que esta construção passa pela

formação humana, na qual o trabalho é polo e chave de desenvolvimento de uma nova natureza humana, tal qual os pedagogos soviéticos fundamentaram seu processo pedagógico na formação do homem soviético. Na perspectiva de formação pelo trabalho, o MST traz “uma unidade de trabalho e educação como condição objetiva necessária à transformação social, cuja política de classe e meios pedagógicos forma um novo indivíduo, um ser coletivo para o trabalho coletivo na vida social.” (Amboni, 2023, p. 240). Com efeito, o MST (1996, p. 16) aponta duas dimensões do trabalho:

- a) Educação ligada ao mundo do trabalho. [...] nossos processos pedagógicos [...], não podem ficar alheios às exigências [...] dos processos produtivos, seja os da sociedade geral, seja os dos assentamentos, em particular [...];
- b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. [...].

No Boletim da Educação nº 08, em junho 2001, com o título *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas*, o MST sintetiza a pedagogia da luta por reforma agrária, como segue: “- a luta, suas formas e trajetória histórica; - a organização coletiva, seu jeito e sua mística; - o trabalho, sua reconquista e as novas relações de produção; - o reencontro com a terra, terra de trabalho, de luta, de raiz e sentimento; - a vida em movimento, raiz e projeto, historicidade.” (MST, 2001, p. 27).

Na pedagogia de Pistrak (2003, p. 50), “[...] o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. Com efeito, Lunatcharski (2002, p. 07) argumenta que “a escola do trabalho deve ensinar todo mundo a trabalhar. Portanto, deve cuidar-se não só de fazer assimilar as matérias ensinadas por meio do trabalho, mas também ensinar às crianças o trabalho como tal”, pois “a escola deve habituar o homem a trabalhar, deve inculcar nele métodos de uma abordagem justa deste mistério que é o mundo [...]” (Lunatcharski, 2002, p. 19). Não obstante, Pistrak (2003, p. 90) sintetiza a escola como segue: “A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida”; “Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.”

CONCLUSÕES

O MST é sujeito e construtor de sua história, dentre elas a da conquista da escola, cuja base material de organização escolar está o trabalho. Com efeito, o *modus operandi* da pedagogia das escolas do MST se assesta no trabalho como princípio educativo e este vínculo está presente nas escolas de acampamento objetivando a formação humana sob princípios do socialismo. Dessa forma, a escola constrói relações educacionais nos valores do trabalho, cujo fundamento é a produção da vida em coletividade na formação do novo homem.

Agradecimentos

Agradecimento especial à UNESPAR – Campus de Paranavaí pelo incentivo e apoio institucional à participação docente em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

AMBONI, V. (2023). Educação e Pedagogia Socialista Soviética na escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Reflexão E Ação**, 31(1), 232-254. <https://doi.org/10.17058/rea.v31i1.17477>

BAHNIUK, Caroline. Educação, **Trabalho e Emancipação Humana**: Um Estudo Sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, M. C. dos. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 1, n. 1, p. 93-104, jul./dez. 2011.

LUNATCHARSKI, A. **A Educação na Rússia Revolucionária**. Jornal Livro. V. II, nº 10. Dezembro de 2002.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação nº 08**, em junho 2001.

MST. Princípios da Educação do MST. **Caderno de Educação n. 8**, de julho de 1996.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

TAKAU JUNIOR, Iokisa. Escola itinerante: escola, Estado e MST no espaço do acampamento. **XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**, São Paulo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA: AÇÃO E REFLEXÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA

MARIANA PIMENTEL PEREIRA 1

Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi –
marianapimentelpereira@gmail.com

MARTA SENGHI SOARES 2

IFSP – francomarta@uol.com.br

Palavras-chave: Educação do campo; Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi; Projeto Político Pedagógico

INTRODUÇÃO

O Assentamento Agroecológico Egídio Brunetto situado no município paulista de Lagoinha, teve seu processo de luta iniciado em 2010 com a primeira ocupação do latifúndio reivindicado para a Reforma Agrária. No ano de 2014, houve reintegração de posse motivada por questões ambientais. Esse período de reorganização do processo de luta possivelmente contribuiu para a defesa e adoção da agroecologia por parte dos seus militantes como matriz produtiva, como indica Pereira, 2024, como alternativa para o trabalho da agricultura de forma equilibrada com a natureza. Em 2015, as famílias ocuparam novamente a fazenda, permanecendo no acampamento antigo às margens do rio Paraitinga, recuperando os sonhos e travando coletivamente as lutas em direção à construção do sonhado assentamento. Durante dois anos permaneceram às margens do rio, até que em 2017 ocuparam a sede da fazenda dando início a um processo de expansão do acampamento. As famílias organizadas, de posse de um antigo mapa de pré-parcelamento dos lotes realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passaram a desbravar a fazenda e se instalarem nos lotes.

Já no acampamento emerge a ideia de construir uma escola para assegurar o direito à educação levando em conta o contexto daquelas crianças, jovens e adultos. Ao mesmo tempo em que a construção da escola se revela um grande desafio para o

coletivo, temos experimentado possibilidades que surgem da elaboração do projeto de uma educação básica do campo que seja capaz de atender as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como a formação técnica e política. A organização dos assentamentos demanda um montante de tarefas, tais como plantio, colheita, mutirões, dentre outras a serem realizadas coletivamente, incluindo as pessoas que concomitantemente atuam no trato com a educação das crianças, jovens e adultos, assim como na elaboração do PPP. Assim, buscou-se a contribuição de educadores de instituições públicas da região como o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP) para colaborar em atividades educativas e organizacionais do assentamento. A Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi pretende tornar-se uma referência regional e territorial para a promoção da agroecologia, bem como os processos educativos devem ser uma ferramenta pedagógica de construção da agroecologia no próprio assentamento.

Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi.

METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa por representar ‘uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social’ (Richardson, 2010, p. 79) e entendendo que ‘[...] a preocupação com o processo é muito maior do que o produto [...]’ (Ludke; André, 1986, p. 12).

As principais fontes para o estudo foram os registros da EPA Ana Primavesi e o artigo Organização popular e autogestão escolar: o caso da escola popular de agroecologia Ana Primavesi (Pereira, 2024). Recorremos a Caldart (2004, 2009), Freitas (1991) e Veiga (1995) como principais referenciais teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construir uma escola é tarefa de grande importância para a emancipação da classe trabalhadora, em especial das camponesas e camponeses, no sentido de

materializar um projeto contra-hegemônico capaz de oferecer alternativas para a superação da sociedade capitalista. Nas palavras de Mészáros:

(...) o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Em se considerando o contexto da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, entre os sujeitos envolvidos na construção do projeto há inúmeras reflexões que emergem em meio ao processo, frutos da ação e reflexão. Que escola construir? Como? Como se faz uma Escola? Qual é o referencial que os trabalhadores em geral têm de escola? Todos tiveram acesso à escola? Acesso à educação? Qual escola tivemos ou não? Qual escola queremos? Qual escola somos capazes de sonhar e construir?

Para responder a essas questões e a tantas outras que emergem entre os sujeitos construtores do projeto da EPA Ana Primavesi, são necessários estudos aprofundados, momentos coletivos de troca de conhecimento, intercâmbio com outros sujeitos envolvidos com outros projetos de escolas contra-hegemônicas, diálogo e troca de conhecimento com a universidade, ir à universidade, trazer a universidade ao campo, entender qual o dever do Estado, qual o dever da comunidade. Esse processo está em curso, a partir da formação de um grupo de trabalho no assentamento que, com apoio de instituições parceiras, ao tempo que debate a sistematização da organização global do trabalho pedagógico da escola (PPP), tem promovido um conjunto de atividades educativas junto às crianças, jovens e adultos. Como exemplo, foram realizadas Rodas de leitura, oficinas de arte, empréstimo de livros, aulas preparatórias para o Enceja. Além disso, vários campi do IFSP e a UNESP – Guaratinguetá promoveram Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA).

A Escola Ana Primavesi, tem claro que sua finalidade é a formação de mulheres e homens emancipados humana e socialmente. Essa clareza é fundamental para orientar as demais ações.

Para Freitas (1991, p.23)

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que

nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Assim, em meio ao processo de construção da escola em questão, há um universo de aprendizados proporcionados para a consolidação do projeto. Como mencionado, o PPP ainda inconcluso é um dos principais disparadores de estudo e investigação entre os sujeitos, em síntese um processo de aprendizagem da comunidade e entre os membros do setor de educação, que envolve as subjetividades, a luta contra hegemônica por um projeto educacional emancipatório, a compreensão do que significa a educação pública e sua defesa, negociações com o poder público municipal, articulações e parcerias com a universidade.

Em busca de compreender quais os caminhos para construir uma escola, os sujeitos envolvidos se veem diante do tal Projeto Político Pedagógico (PPP). Um debate novo para a maioria dos sujeitos envolvidos, que até então pouco ou quase nada tinham escutado ou compreendiam sobre o PPP e a importância dele para uma escola.

O ponto de partida é o acúmulo histórico dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, pois, como nos diz (Caldart, s/a, p. 4) a Educação do Campo toma partido, está ao lado da classe trabalhadora, sendo ela portanto uma das bases teóricas para orientar os caminhos para a construção do projeto da escola.

Outra questão que emerge na comunidade é a vigilância necessária para garantir uma escola pública, sem se deixar cooptar pelo estado burguês. Como de fato garantir uma escola autônoma, soberana, pautada em princípios pedagógicos emancipatórios para o ser humano e natureza, que valorize a natureza, estar em meio a ela, e fazer dela sala de aula.

O desafio que enfrentamos, portanto, é de pensar uma escola a partir das necessidades concretas do assentamento, mas vinculada à luta camponesa no país visando a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, um outro projeto de sociedade, de vida e de produção.

CONCLUSÕES

Concluimos que a experiência da construção participativa da proposta carrega um potencial educativo em si mesmo, visto que expressa a cultura, as relações sociais, ambientais e de trabalho, bem como a luta pela terra dos camponeses e camponesas que compõem o Assentamento Egídio Brunetto.

A utopia que estamos tornando possível é a de constituir uma escola a partir da sua identidade: do campo, como espaço de vida, de produção e reprodução da vida material dos camponeses e camponesas e suas lutas pela terra e pela reforma agrária.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. Educação do Campo: Notas Para Uma Análise de Percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, L. C. "**Organização do trabalho pedagógico**". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. E.P.U, 1986.

MÉSZÁROS, I. A. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, M. **Organização popular e autogestão escolar**: o caso da escola popular de agroecologia Ana Primavesi. 2024. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

A FORMAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

ALINE DE JESUS PEIXINHO

PPGED-UFU, aline.peixinho@ufu.br

MARIO BORGES NETTO

FACED/PPGED-UFU, mario.netto@ufu.br

Palavra-chave: Educação; Movimento Social; Escola Nacional Florestan Fernandes.

INTRODUÇÃO

O presente resumo se trata de pesquisas realizadas a respeito da formação política oferecida para os militantes integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dessa forma, temos por objetivo: apresentar a formação política concedida aos trabalhadores rurais sem-terra que se integram no MST. Como problema para o desenvolvimento deste texto, buscamos: de que forma um movimento social de luta pela terra, atribui a formação política para os seus militantes? Quais as materializações concretas e objetivas para a formação dos quadros do MST?

Além disso, o MST é um movimento de luta pela terra que foi gestado no final da ditadura militar. A oficialização do nascimento do Movimento aconteceu em janeiro de 1984 no I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. As lutas do MST são direcionadas em três principais frentes: a luta pela terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade. Segundo Bezerra Neto (1999, p. 13) “os trabalhadores rurais sem-terra que participam do MST são identificados como sendo um sujeito coletivo produzido nas lutas do movimento Sem Terra e que na sua luta procura casar os valores do humanismo e do socialismo”. É no coletivo que as lutas são alcançadas, visto que a formação política da base do MST é fundamental para que os sujeitos tenham clareza sobre quais as suas frentes de luta.

Para a realização dessas lutas este movimento social se organiza por meio de setores que são: frente de massas, formação, educação, saúde, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos e dentre outros. Nesse texto, vamos nos ater ao setor de formação que contribui para a formação política dos trabalhadores rurais Sem Terra e para a organização e realização de cursos e seminários com a contribuição dos militantes que integram o Movimento.

A criação do setor de formação do MST deve se ao fato de que:

a própria luta, em suas várias formas, seja em si elemento fundamental na formação do militante, seu desenvolvimento depende que ele adquira uma formação sociopolítica da qual os trabalhadores em geral sempre foram privados. Compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores [...]. (MORISSAWA, 2001 p. 205).

Nessa perspectiva, a formação (escolar) oferecida para a classe trabalhadora não tem contribuído efetivamente para que os trabalhadores tomem consciência de classe, mas tem dado sinais para que os dominados continuem a reproduzir as demandas estruturais da sociedade capitalista. Essa sociedade é dividida em duas classes, uma classe dominante que detém os meios de produção e outra classe dominada que precisa vender a sua força de trabalho como meio de subsistência (Marx & Engels, 1998). A formação da classe trabalhadora é importante para que não se deixem iludir ou sucumbir as demandas da burguesia, pois com uma formação política a classe dos trabalhadores rurais Sem Terra consegue realizar lutas contra os seus principais inimigos (latifundiários e financiadores do agronegócio). Portanto, Marx & Engels (1998, p. 18) afirmam “de todas as classes que se defrontam hoje com a burguesia, só o proletariado é uma classe realmente revolucionária.”

Portanto, o processo de formação dos militantes é essencial para o MST e deve considerar a “[...] formação todo o processo que possa levar os trabalhadores rurais sem-terra a qualquer tipo de consciência da realidade em que vivem e que os desperte para a luta em defesa de uma sociedade, que segundo o MST deve ser mais justa e fraterna”. (BEZERRA NETO, 1999, p. 38). Para a realização da formação o Movimento, compreende da necessidade de construir um espaço que contribuirá com a formação política da sua base.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dos escritos nos debruçamos a realizar a pesquisa de caráter bibliográfica, que para Severino (2007) auxilia, por meio da literatura especializada na fundamentação dos nossos estudos, acerca da produção de estudos realizados sobre a formação política, e o MST, com os autores Ademar Bogo (2011); Mitsue Morissawa (2001); Luiz Bezerra Neto (1999); Marx & Engels (1998).

E a pesquisa documental que para Laville e Dionne (1999) compõe documentos que aportam informações que são necessárias para análise. Nesse sentido, entendemos que o material produzido pelo MST como documentos e que fazem parte de produção própria do Movimento sobre a formação política, a construção de uma escola nacional para atender as demandas das formações de seus militantes, dando centralidade aos intitulados cadernos com princípios da educação no MST n° 8 (1997); a campanha de construção da escola nacional do MST n° 29 (1998); e o caderno da coleção de estudos da Escola Nacional Florestan Fernandes (2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atender as demandas da formação política o MST propõe a construção de uma escola nacional construída pelas mãos dos próprios trabalhadores, os quais estiveram envolvidos em todos os processos para a construção da escola. A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes teve início nos anos 2000 e foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005, a instituição está localizada no município de Guararema, São Paulo, conta com um amplo espaço para acomodar todos as lideranças e militantes que vão até a escola realizar cursos de formação.

Nesse sentido, a ENFF carrega alguns objetivos que são básicos para a sua construção

- a) Buscar uma prática intelectual e política que permita produzir o máximo de conhecimento científico necessário à transformação da sociedade;
- b) Estimular a organização social, política e econômica para superar os desafios internos das áreas de reforma agrária;
- c) Formar lideranças que contribuam para a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e igualitária;
- d) Proporcionar intercâmbio de conhecimento e experiências com outras organizações de trabalhadores rurais e urbanos;
- e) Capacitar tecnicamente os militantes da reforma agrária, nas áreas de maior necessidade do movimento. (MST, 1998, p. 15).

É com base nesses objetivos que se justificam as finalidades do MST para a formação da sua base e a organização social, política e econômica, para que no coletivo consigam alcançar a transformação da sociedade.

Os cursos oferecidos na ENFF passam por debaterem criticamente a sociedade capitalista, economia política, meios para a reforma agrária, a educação defendida pelo Movimento, meio ambiente calcados nos princípios da agroecologia, críticas ao agronegócio e agrotóxico e dentre outros cursos, que contribuem para os anseios do MST para uma formação que seja condizente com seus objetivos políticos e de classe.

Portanto, os acampamentos e assentamentos se organizam para uma de suas lideranças participarem das formações oferecidas na escola, para que posteriormente esses sujeitos possam retornar todo o conhecimento adquirido para suas comunidades. Além disso, se tem “[...] uma exigência do movimento da revolução; ele cobra o empenho da organização política na multiplicação de milhares e milhões de indivíduos conscientes para agarrarem todas as tarefas que surgem diariamente” (BOGO, 2011, p.29). Em síntese, compreendemos que o MST e seus militantes são efetivos em formar e multiplicar a sua organização política.

CONCLUSÕES

Por fim, o MST tem como finalidade a formação política de seus militantes, pois se tem a necessidade de atender a demanda por consciência de classe e política. O Movimento faz parte de uma realidade, na qual o capitalismo está instaurado e luta contra esse sistema por meio dos mecanismos de efetivação dessa luta: na apropriação do conhecimento científico. A construção da ENFF e os cursos oferecidos contribuem para formar politicamente os trabalhadores rurais sem-terra oriundos do MST.

Agradecimentos

Primeiramente, estendo os agradecimentos à agência financiadora da pesquisa de mestrado em andamento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES; Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED); Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o grupo de estudos e pesquisa “Trabalho, educação e

formação humana” (HISTEDBR/UFU). Ambas as instituições citadas contribuem significativamente para a minha formação da pesquisadora e profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ENFF. **Escola Nacional Florestan Fernandes**: uma conquista que precisamos manter. São Paulo, 2022. Folder. Disponível em: <https://www.amigosenff.org.br/downloads/>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOGO, A. **Organização política e política de quadros**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **Cadernos de estudos ENFF**: a política de formação de quadros. São Paulo:2 ed. Coletivo pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes 2007.

LAVILLE, C., DIONNE, J. (1999). **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG.

Marx, K., & Engels, F. (1998). **Dossiê Manifesto do Partido Comunista**. Estudos Avançados, 12(34), 6-46. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**: Caderno de Educação nº8. 2 ed. Porto Alegre: Editora Peres, 1997.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Campanha de construção da escola nacional do MST**. (Caderno de Formação nº 29). São Paulo, 1998.

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23º ed. rev. e atualizada.

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO
DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB**

MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS

Universidade do Estado da Bahia-Campus XX-Brumado BA

marcokerigma3@hotmail.com

JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

jaciarasantanna@yahoo.com.br

NÁTILA FERREIRA SILVA

Universidade do Estado da Bahia-Campus XX-Brumado BA

natilaferreirabia@gmail.com

Palavras-chaves: Educação do Campo; Inclusão; Formação de Professores

INTRODUÇÃO

A educação do campo é uma abordagem educativa voltada para atender as especificidades e necessidades das populações rurais e comunidades agrárias. Seu objetivo é proporcionar uma educação contextualizada que valorize e respeite a cultura, os modos de vida, as práticas produtivas e as demandas dos povos do campo. Mas para que estes objetivos sejam alcançados faz-se necessário pensar na formação inicial e continuada dos professores com um currículo formativo que aborde as demandas da educação do campo.

A formação de professores para a educação do campo é um aspecto crucial para o sucesso dessa modalidade educacional. Professores preparados especificamente para atuar em contextos rurais desempenham um papel vital na implementação de um currículo contextualizado e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a realidade das comunidades do campo.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tem por objetivo investigar qual o lugar da educação do campo no currículo do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia, campus XX. A pesquisa ainda busca responder a seguinte problemática: como a Educação do Campo é tratada no currículo do curso de Licenciatura em Letras da UNEB?

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos foi feita uma pesquisa bibliográfica ancorada em pesquisas de teóricos como: (Arroyo, Caldart, Molina, 2011); (Ferreira, Brandão, 2011); (Gatti, 2014; 2016); (Pimenta, 2012); (Caldart, 2008); também foi feita uma pesquisa documental, tendo como principal fonte o projeto do curso de Licenciatura em Letras da UNEB. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Na abordagem qualitativa o pesquisador se propõe a participar, a compreender, a interpretar as informações que ele seleciona a partir da pesquisa (Gil, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação do Campo é uma abordagem educacional específica para as populações rurais, que leva em consideração suas particularidades, como a cultura, os modos de vida, as formas de organização social e as necessidades econômicas e ambientais das comunidades do campo. Essa terminologia não nasce da academia para os movimentos sociais, mas faz um movimento oposto, são os movimentos sociais que criam essa terminologia e a universidade e as políticas públicas se apropriam dela para se consolidar posteriormente como uma modalidade de educação (Arroyo, Caldart, Molina, 2004; Ferreira, Brandão, 2011).

Infelizmente apesar de conquistas relevantes em termos de legislação, ainda não configura mudanças significativas no currículo escolar voltado à educação do campo, a falta de comprometimento dos setores públicos, o despreparo acadêmico e a ausência de uma estrutura educativa que justifique a necessidade de um modelo de educação que valorize o sujeito do campo em sua essência, tudo isso é resultado de nosso processo histórico formativo da sociedade como um todo.

A implantação do *Campus XX* da UNEB, na cidade de Brumado, veio

responder, de forma significativa, à demanda, sobretudo, na área de formação de educadores, com a oferta do Curso de Licenciatura em Letras. A autorização e funcionamento do Curso foram respaldados pela Resolução do CONSU n.º 158/2001, e o início das suas atividades acadêmicas aconteceram no ano letivo de 2002. O desenvolvimento dessa Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa, possibilitou, também, o crescimento de ações extensionistas, atividades de pesquisa e diversos eventos acadêmicos promovidos, semestralmente, pelo DCHT/UNEB/*Campus XX*, para as comunidades universitárias e externas. O curso de Letras está estruturado da seguinte forma:

Quadro 1 – Estrutura do curso de Licenciatura em Letras da UNEB

CARGA HORÁRIA DO CURSO	DURAÇÃO DO CURSO	QUANTIDADE DE COMPONENTES CURRÍCULARES	COMPONENTES QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
3.485 horas	8 semestres	55	nenhum

Fonte – Produzido pelo pesquisador com dados do projeto do curso de Letras

Na investigação do Projeto de Curso Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de 2020 da Universidade do Estado da Bahia do campus XX, Brumado-Ba pode-se observar uma matriz curricular com diversos componentes encarregadas de dar subsídios aos futuros professores no que tange a sua área de formação. O curso de Letras compreende uma carga horária total de 3.485 horas, 55 componentes curriculares dentre eles nenhum componente abarca a temática da Educação do Campo em nenhuma parte do currículo.

O currículo é a espinha dorsal de toda ação pedagógica, isso porque é ele que definirá, explícita ou implicitamente, os objetivos propostos para a educação e os caminhos a serem trilhados para se atingir tais objetivos. A invisibilidade da Educação do Campo no currículo do curso de Letras está diretamente relacionada à concepção de formação docente adotado pela instituição.

O currículo é um campo de disputa (Silva, 2011). Em se tratando das diferenças no ambiente escolar, entendemos que há constante disputa entre diversos grupos sociais que estão procurando ocupar o seu lugar dentro do currículo e querem que seu conhecimento seja reconhecido e esteja presente.

De acordo Gatti (2014), há ausência de processos formativos que integrem teoria e prática aos elementos culturais e às diferenças presentes na escola. Nesse sentido, a fragmentação, a superficialidade dos currículos de formação docente e o que é, de fato, efetivado nas formações não dão subsídios suficientes para o professor atuar na educação básica. Mesmo sabendo que boa parte dos egressos do curso de Letras irão atuar em escolas do campo o curso não dar subsídios teóricos e práticos para a atuação destes futuros docentes.

Pesquisadores (Gatti, 2016; Pimenta, 2012) afirmam que a formação inicial do professor deixa uma lacuna no que se refere ao desenvolvimento da sua prática. Isso porque da forma com a qual o currículo formativo desse profissional está estruturado não oferece subsídio suficiente para os professores trabalharem com a realidade apresentada em sala de aula.

CONCLUSÕES

A educação do campo é uma área fundamental para a promoção da equidade educacional e para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais. Ela visa atender às necessidades específicas dos estudantes que vivem em contextos rurais, respeitando suas culturas e realidades socioeconômicas. No entanto, a implementação eficaz da educação do campo enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão ligados à formação de professores. Há uma necessidade de formação específica para professores que atuam em áreas rurais, para que possam lidar com as particularidades dessas comunidades e utilizar metodologias adequadas. A pesquisa constatou que há uma invisibilidade da Educação do Campo no currículo formativo dos professores do curso de Licenciatura em Letras da UNEB.

É preciso, assim, repensar o currículo de formação do professor, pois são muitas as demandas que esse profissional irá encontrar em sua prática. Essas demandas dizem respeito tanto à sua identidade profissional, quanto às ações pertinentes ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a maneira como o currículo formal é elaborado e organizado nem sempre consegue contemplar os anseios inerentes à profissão docente

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. (*orgs.*). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (*orgs.*). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

FERREIRA, Fabiano de Jesus e BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: Um olhar Histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], ano v. n. 9, jul./dez. 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24- 54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (*org.*). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Desafios do processo de formação de professores no Brasil**. In: **Youtube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVMg>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

HUGO COSTA TAVARES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO –
HUGOCOSTA@UFRRJ.BR

PROF. DR. ROMOFLY BICALHO DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO –
RAMOFLY@GMAIL.COM

RESUMO EXPANDIDO

Palavras Chave: Educação; Direito; Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado se propõe analisar algumas políticas públicas que tratam sobre a educação do campo, nesse sentido partindo do princípio que a educação é uma ferramenta necessária para toda a população brasileira, em especial a população do campo, ela vai auxiliar nos processos emancipatórios desta população, junto a articulação de alguns movimentos sociais que vão trazer suas pedagogias para soma nas lutas pelos direitos. Tendo isto posto, buscou-se analisar as políticas públicas de educação do campo, que assegura o direito/acesso destas populações a educação de gratuita e de qualidade, uma educação que vai respeitar e dialogar com as visões de mundo das populações do campo.

METODOLOGIA

Foram utilizados para a execução desta pesquisa textos acadêmicos, artigos e legislações, como material de apoio para compreensão, enfoque e coleta de dados. Buscando uma compreensão da importância das políticas públicas nas vidas dos indivíduos que vivem nas áreas rurais do Brasil e da importância da organização dos movimentos sociais.

RESULTADOS E DISCURSÃO:

Podemos observar que as políticas públicas e sociais, são ferramentas utilizadas pelo estado para, ponderar as desigualdades sociais que assolam a população brasileira, trazendo construções e legislações que vão viabilizar oportunidades no intuito de que assim, a vida desta população se torne mais justa. Dessa forma, SENNE, (2017); vai nos apresentar quem são os responsáveis por essas tomadas de decisões, mostrando que as políticas públicas partem, a princípio, do governo gestor, mas que a mesma deve vir em caráter de cobrança por parte da população, pois as políticas públicas são construídas a partir do diálogo entre governo, sociedade civil e movimentos sociais.

As políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (Senne, pág. 6, 2017).

Quando pensamos um modelo de educação para as populações do campo, não está em busca de profissionais que alimentam a lógica do capital que estão na sala de aula, alienando-se a lógica capitalista de exploração, onde o indivíduo tem que produzir e produzir, não vivem ou entende a dinâmica do coletivo, pois estão presos ao individualismo, professores que segundo BALL (2002, p. 7), vão trabalhar sobre pressão de “metas de produtividade”.

No âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, "acrescentam valor" a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. (Ball, Stephen J, 2002, pág. 5/6).

Contudo, como em todos os processos sociais, cada governo defende sua ideologia e sua visão de mundo, tornando fraca/ineficiente as políticas públicas estabelecidas por decretos e leis, que acaba não aplicada pelo poder público local, por não seguir os padrões ideológicos nos quais o governo se apoia.

Mas quem detém esse poder moderador em decidir qual lado vai favorecer? Essa decisão cabe aos governos, pois estes estão no poder. Não que essa seja a melhor forma para a implementação das políticas públicas, mas estamos falando da realidade concreta estabelecida pelo do governo brasileiro para as tomadas de decisões na direção das implementações das políticas públicas.

As análises sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre que espaço cabe aos governos na sua definição e implementação. Não se defende aqui que o Estado (ou os governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório) reflete apenas as pressões dos grupos de interesse – como diria a versão mais vulgar do pluralismo- ou que opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder – como nas versões simplificadas do elitismo –, tampouco que estas servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais – como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado. (SOUZA, Celina Maria, pág. 14, 2003).

Como bem salienta SOUZA, (2003); as políticas públicas, não devem partir só daqueles que estão no poder, mas vivendo a luz de um sistema elitista acabamos virando refém desse sistema e temos nossos direitos roubados pelo descaso dos nossos governantes. Por isso cabe à população fazer um levante de cobrança sobre o descaso sofrido por parte do governo. É muito importante trazer aqui para o debate, a importância do ser político, pois nós, como indivíduos que vivemos em um sistema democrático temos um papel importante de escolher nossos representantes, temos que ter o cuidado de escolher aqueles que vamos representar verdadeiramente nossas exigências para o bem viver do coletivo.

Tendo isso posto, vemos como a educação é um direito básico para todos nós brasileiros, e que mesmo assim, tendo esse direito garantido por leis e decretos, estes não chegam para todos os sujeitos de nosso país, é por isso que as populações e os trabalhadores do campo principalmente os trabalhadores do Movimento Sem Terra (MST), tiveram que buscar/lutar por essa demanda, para assim garantir a educação para os seus iguais, pois a mesma não os atendia.

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). (PEREIRA, Isabel Brasil et al., 2012, pág: 587).

Além do MST, outros movimentos foram protagonistas nas elaborações e implementações de políticas públicas para a educação do campo, um destes que podemos agregar aqui é o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), segundo Santos, & Richard, (2017), podemos compreender o MPA da seguinte maneira;

Hoje, muito mais organizado do que no início de sua estruturação, o MPA é, além de tudo, um movimento de caráter nacional e popular, constituído por grupos de famílias camponesas. Sua finalidade central é a produção de alimentos saudáveis para toda população brasileira. Dentro das disputas agrárias que perduram até hoje, encontramos o Movimento dos Pequenos Agricultores –MPA. (Santos, R. B., & Richard, D., pág. 93, 2017).

Podemos compreender a partir desse pensamento norteador que o MPA, surge com a finalidade de juntar várias famílias que têm um denominador comum que seria a produção de alimentos saudáveis, que seria aqueles alimentos que não atendem a lógica do agronegócio, alimentos que estão diariamente nos pratos de comida da população, visto que a expertise do agronegócio e a produção de commodities, sendo elas milho, soja e algodão em sua maioria além da lógica pecuária. Percebendo isso, o MPA na sua essência busca soluções para a melhora na qualidade de vida das populações do campo, com isso não podemos falar de políticas públicas para a educação do campo, sem deixar de mencionar o MPA, que está ligado diretamente ao cotidiano das populações do campo.

Nisso está o reconhecimento de que a história da agricultura no Brasil não foi construída apenas pelos grandes “senhores das terras” A agricultura brasileira traz a marca, a presença e a resistência de outros sujeitos, abrigados no conceito de “camponês”, que não tem uma característica comum e natural, mas recolhe a peculiaridade de cada época histórica, revelando, em suas ações ou passividades, as relações sociais, políticas e culturais estabelecidas através das lutas pela criação e recriação de sua vida.(CADONÁ, Célio Valdemar, pág. 23, 2004).

Seguindo o pensamento de Cadoná, (2004), ao longo da história da colonização do Brasil, a terra sempre foi sinônimo de poder e dominação em suas relações. Foi assim, tanto com os indígenas como com o próprio campesinato, pois estes não seguem o padrão do capitalismo de exploração que se perpetua até os dias atuais, tendo então um embate de ideologias, e conflitos referentes a ocupações de espaços dentro do seio rural de nosso país.

Sabemos que o Brasil é um país marcado por lutas e conquistas forjadas pelas forças populares organizações durante sua trajetória histórica. Ao mesmo tempo o estado brasileiro foi campeão em se apropriar das conquistas populares dando sua tonalidade para poder controlar segundo seus interesses. (I Congresso Nacional do MPA - Caderno de Estudo nº I, pág 93, 2015).

Nesse movimento para se estabelecer uma educação para as populações do campo, o MPA começa a se movimentar para garantir o acesso à educação do campesinato em todo território brasileiro, pois se a educação é garantida no meio urbano, a mesma tem que ser garantida para as populações do campo, dando início ao movimento de cobrança por políticas públicas que atendam às realidades do campesinato brasileiro. Para o MPA, não seria qualquer tipo de modelo de educação

que seria oferecido para os educandos, seria uma educação pautada na realidade, seguindo a ideia de FREIRE (2014). Em suas palavras:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (Freire - Educação e mudança, 2014.)

Dessa forma, uma pedagogia que usa as pautas da realidade de cada indivíduo para tornar o processo de aprendizado o mais familiar possível, além de ser uma ferramenta para manter o coletivo vivo diante dos desafios postos, por aqueles que querem acabar com esse modelo educacional libertador e implementar o modelo bancário educacional que acaba com as tradições educacionais já existentes naquela localidade.

CONCLUSÕES

Neste artigo podemos observar a importância das políticas públicas e como elas se fazem necessárias para a vidas dos trabalhadores do campo e para educação do campo, além disso não podemos esquecer de trazer os movimentos sociais, pois foi graças a organização de alguns deste que as políticas de acesso à educação se tornaram concretas. Mostrando que a organização destes sujeitos e a reivindicação por melhorias nas suas realidades é possível.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade** Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal.

CADONÁ, Célio Valdemar. **Movimentos dos pequenos agricultores—MPA o novo nasce das estradas.** 2004.

FREIRE, Paulo - **Educação e mudança.** Editora Paz e terra, 2014.

I Congresso Nacional do MPA - **Caderno de Estudo nº I**, https://issuu.com/comunicacaompa/docs/caderno_de_estudo_congresso_i acessado em 14/07/2024.

PEREIRA, Isabel Brasil et al. **Dicionário da educação do campo.** 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho; RICHARD, David. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 86-105, 2017.

SENNE, Andressa de et al. **Políticas sociais no Brasil**: uma reflexão preliminar. 2017.

SOUZA, Celina Maria de. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. 2003.

EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

**AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMPESSINA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS
– GOIÁS**

LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU

PPGE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

piresnicolauluizfernando@gmail.com

CARLA CONTI DE FREITAS

PPGE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

carla.freitas@ueg.br

Palavras – chave: valores socioculturais; inclusão social; identidade
campesina

INTRODUÇÃO

O presente resumo, é fruto de estudos e reflexões provenientes de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás, que tem como objeto de análise: as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos. Com isso, a pesquisa busca compreender, em que sentido essas políticas curriculares, estabelecem a articulação com as experiências e os saberes das crianças, reconhecendo os modos próprios de vida no campo.

Arroyo (2004, p.78) ressalta que: “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”. E nesse sentido, que a Educação Infantil do campo, deve ser um espaço que possibilite à criança, interagir, brincar, experimentar e construir sua identidade cultural, considerando: “[...] trazer para dentro das escolas as matrizes pedagógicas ligadas às

práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo” (Caldart, 2004, p.24).

De modo geral, a pesquisa tem como objetivo, investigar as políticas curriculares vigentes para a Educação Infantil nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos. Especificamente, os objetivos estabelecidos pelo estudo, estão delineados no sentido de analisar as Propostas Pedagógicas, Projetos Educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades campesinas que ofertam Educação Infantil. O estudo estabelece ainda, um exame acerca dos discursos do gestor e professores da Educação Infantil do campo, na perspectiva de compreender as concepções de Educação Infantil e educação campesina, que orientam a elaboração das políticas curriculares para as unidades escolares, considerando o respeito as especificidades socioculturais dessas crianças e a inclusão social desses sujeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa em fase de desenvolvimento, estabelece como proposta metodológica, uma abordagem qualitativa, exploratória, do objeto analisado. Nesse sentido, foram realizados levantamentos bibliográficos com vista em um aprofundamento teórico sobre a Educação Infantil do Campo, com referência em autores como Arroyo (2004), Caldart (2004), Fernandes (2004), Melo (2021), Silva e Pasuch (2010) e outros.

Ainda no campo metodológico, realizou-se uma análise documental, acerca das políticas curriculares para a Educação Infantil, disponibilizadas pela rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos e pelas escolas campesinas que ofertam Educação Infantil, com destaque às Propostas Pedagógicas, Projetos Educacionais e Projeto Político Pedagógico. Foram ouvidos ainda, por meio de entrevistas semiestruturadas, o gestor e os professores da Educação Infantil que atuam nas escolas campesinas, buscando compreender, em que sentido as especificidades sociais e culturais das crianças do campo, matriculadas na Educação Infantil, são consideradas nas políticas curriculares municipais.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás, seguindo todas as determinações do colegiado, de modo que, a sua aprovação

aconteceu na data de 02 (dois) de abril de 2024 (dois mil e vinte e quatro), por meio do Parecer Consubstanciado n. 6.737.142.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Todo esse processo de análises documentais e empírica, em torno das políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, possibilitou até a presente data, resultados significativos que ajuda a compreender o objeto pesquisado. Um processo que demonstra aproximações e divergências, das políticas curriculares municipais, com as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil e da Educação do Campo, evidenciando o quanto as questões socioculturais dessas crianças, ainda requer atenção por parte do poder público municipal, sendo a Educação Infantil uma política de inclusão social, que nesse caso, ainda não se consolida de forma satisfatória.

Em se tratando de políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo, temos como referência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Uma política que versa sobre a Educação Infantil de uma forma geral, mas que em seu artigo 8º, parágrafo 3º estabelece as especificidades a serem observadas nas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil no Campo, buscando “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”. Silva, Pasuch (2010, p.03-02) destaca que diante das políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil Camponesa, “temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos [...]”.

No caso do município de São Luís de Montes Belos – Goiás, os dados da pesquisa apontam que as questões socioculturais das crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, residentes no espaço rural, ainda não são consideradas no momento da elaboração das políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo. A pesquisa documental, revelou que a Proposta Pedagógica da rede municipal de educação é a mesma adotada em todas as unidades de Educação Infantil, da zona urbana ou rural.

Nesse sentido, Melo (2021), ressalta a necessidade das propostas curriculares para a população infantil do campo, adotarem como ponto de partida, o reconhecimento dessas crianças, como sujeitos sociais e culturais que constroem sua identidade em contato com seus pares. Na visão de Fernandes (2004, p.141), “Quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não – lugar”, nesse sentido, é importante que a Educação Infantil do campo, seja um caminho viável para que essas crianças possam viver e pensar o mundo, tendo como referência, o lugar em que estão construindo a sua história.

Por meio dos discursos do gestor e dos docentes que atuam nas turmas de Educação Infantil, nas escolas campesinas do município de São Luís de Montes Belos, a pesquisa retratou como as políticas curriculares direcionadas a essa etapa de ensino, se materializam no âmbito escolar. Com base nos dados iniciais, o estudo apontou que os professores da Educação Infantil das escolas campesinas do município, possuem um grande desafio, ao trabalhar a Educação Infantil em turmas multisseriadas, onde estão matriculadas crianças da Educação Infantil e da alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental), uma situação ilegal, tendo em vista o artigo 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No discurso dos professores, fica evidente a dificuldade de lidar com essa situação, de modo que muitos consideram que a Educação Infantil campesina, apresenta falhas até mesmo na sua finalidade, uma vez que o eixo principal (brincadeiras e interações) acaba sendo prejudicado. Em relação as especificidades do campo, grande parte dos professores concordam que há falhas nesse sentido, uma vez que a Proposta Pedagógica é a mesma da zona urbana. Demonstrando assim, que as políticas curriculares para a Educação Infantil nas escolas do campo, no município de São Luís de Montes Belos, apresentam inúmeras divergências em relação as políticas curriculares nacionais.

CONCLUSÕES

A partir das análises iniciais dos dados obtidos pelas entrevistas e análises documentais, temos a compreensão de que as políticas curriculares para a Educação Infantil, destinadas as escolas campesinas no município de São Luís de Montes Belos, apresentam divergências em relação ao que determina as Diretrizes Complementares

para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº.02 de 28 de abril de 2008), e sobretudo, ao que estabelece o artigo 8º, parágrafo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

Com isso, notamos que a Educação Infantil ofertada nas escolas camponesas do município de São Luís de Montes Belos, apresenta falhas, até mesmo no que refere-se a sua finalidade, proposta pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo que os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil (interações e brincadeiras), estabelecido pelas DCNEI, não são considerados no modelo de agrupamento atual de turmas, com salas multisseriadas compostas por alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, prejudicando o trabalho do professor.

De igual modo, a pesquisa revela que as particularidades socioculturais das crianças camponesas, matriculadas na Educação Infantil, são desconsideradas pelas políticas curriculares municipais. Crianças que são atendidas por uma mesma Proposta Pedagógica das escolas de Educação Infantil urbana, sendo que os próprios Projetos Políticos Pedagógicos, que em tese, são um caminho para a participação da comunidade no âmbito escolar, não trata das questões socioculturais dessas crianças, de modo que não se pode afirmar que as políticas curriculares para a Educação Infantil do Campo, desenvolvidas pelo município, seja uma possibilidade para a inclusão social dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.69-86.

BRASIL. **Resolução nº.02 de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº.9.394**, de 20 de março de 1996. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de**

Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Pgs.10-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p.135 - 145.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Crianças camponesas e protagonismo na escola** .1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Ana Paula Soares da PASUCH Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. *In: Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais.* Belo Horizonte: Anais, 2010.

O USO DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL MÉRCIA CARDOSO COIMBRA: IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA

SAMARA SANTOS DE SOUZA

Universidade Federal do Amazonas, sts.samara22@gmail.com

ROSANA RAMOS DE SOUZA

Universidade Federal do Amazonas, rosanasouza@ufam.edu.br

Palavras-chave: Políticas; Educação; Visibilidade

INTRODUÇÃO

A invasão das terras indígenas, as ameaças, a escassez de alimentos provindos da pesca, da caça, do extrativismo impulsionam as pessoas indígenas a buscar alternativas de melhores condições de qualidade de vida na área urbana. Assim, como a garantia dos direitos sociais indisponíveis nas comunidades, tais como: saúde, educação, lazer e moradia.

De acordo com Freire (2009) “A situação de vulnerabilidade social em que se encontra grande da população indígena na cidade seja um fato inegável”. Os estudos demonstram que a vivência nos espaços urbanos não é acompanhado de melhores condições de vida, estes passam a morar em ocupações, as dificuldades quanto a língua, os preconceitos impedem o acesso ao trabalho, a educação e a saúde. Pois, agora, não são “índios”, mas também não são “brancos”. As políticas públicas são voltadas para os povos indígenas aldeados, aqueles que vivem nas terras indígenas (TI). E aqueles que por diversos motivos saíram das TI? Diante das inúmeras questões sociais que cercam a vida dos povos indígenas que vivem na cidade, este estudo limita-se a pesquisar como ocorre o ensino da Língua Sateré-Mawé numa escola urbana da rede municipal de Parintins.

A pesquisa de iniciação científica buscou compreender como ocorre o ensino

da Língua Materna Sateré-Mawé nos anos iniciais do Ensino Fundamental na E.M. Mércia Coimbra, descrever as estratégias/metodologias utilizadas pelo professor de Língua Materna para ensinar a Língua Sateré-Mawé, identificar como o ensino da Língua Sateré-Mawé contribui para o fortalecimento da identidade indígena no interior da escola urbana e analisar o impacto da presença de um docente indígena no processo educacional dos estudantes indígenas na escola urbana.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mércia Coimbra que atende o maior número de alunos indígenas na rede municipal, aproximadamente 40 alunos, estes contam com o apoio pedagógico de um professor de língua materna. Este professor ensina a língua materna Sateré-Mawé para os alunos indígenas que vivem na cidade e língua portuguesa aos alunos que não dominam a língua e precisam compreender para entender os conteúdos ensinados na escola.

Os primeiros passos consistiram nos levantamentos das informações sobre o número de matrículas de alunos indígenas em escolas urbanas, da rede municipal, junto a Coordenação de Educação Escolar Indígena, da SEMED/Parintins. Após a Carta de Anuência foram realizados os primeiros contatos com a gestora da escola e com o professor intérprete, na oportunidade estabeleceram-se os dias e horários para a pesquisadora acompanhar o professor nas atividades de apoio pedagógico.

A pesquisa foi do tipo etnográfica, se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada” (ANDRÉ, 2012, p. 41). A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registros no caderno de campo e entrevistas semiestruturadas (professor intérprete).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A etnia Sateré-Mawé ocupa os territórios indígenas Andirá-Marau, nos municípios de Parintins, Barreirinha, Maués. Conta com uma população de 8.500 pessoas nos territórios do Baixo Amazonas. O acompanhamento e observação das atividades desempenhadas pelo professor da língua materna revelou diversas nuances quanto ao processo de ensino aprendizagem de estudantes indígenas do 1º ao 5º ano, quanto as dificuldades, lacunas e omissão do Estado com a educação dos povos

tradicionais.

Constatou-se a matrícula de estudantes em outras escolas da rede municipal e estadual. No entanto, a escola pesquisada é a única que dispõe de um professor de língua materna como apoio pedagógico. Uma ação louvável, mas insuficiente, para suprir o acompanhamento de 40 estudantes, do 1º ao 5º ano, em turnos diferentes.

Ao acompanhar o professor foi possível constatar as diversas ações, estratégias, parcerias, o esforço individual, e coletivo, pois, a escola reconhece que tem um público com especificidades na formação, na cultura, e dessa forma busca durante o percurso letivo a valorização destes estudantes.

Durante o período de observação verificou-se que o professor utilizava diversas estratégias para ensinar a língua portuguesa e a língua Sateré-Mawé, tais como: interpretação textual, marcação de palavras nos cadernos, repetição da escrita e sons no quadro branco, e posteriormente trabalhava a ortografia. De acordo com Silva (2010) “a análise morfossintática do Sateré-Mawé, ocorre a partir da definição das classes de palavras da língua. Inicialmente se tece considerações tipológicas sobre a língua para em seguida, tratar a morfossintaxe do verbo e do nome e das demais classes de palavras”.

Para o 1º e 2º ano o processo de ensino e aprendizagem estava voltado para alfabetização na língua portuguesa e sateré-mawé. Como se pode acompanhar o ensino da família silábica (sa, se, si, sy, so, su) e a formação de palavras (Sahu- tatu; suhu-cigarro; sakape-roupa; saika-força; seha-olho; sewa-rosto; saity-corda; sahai- saúva; sempe-beiço; sari formiga; seko-costume e surara-soltado), as palavras eram escritas nos cadernos e pronunciadas pelos alunos. O professor destaca as dificuldades para ensinar a língua Sateré-Mawé, pois, quando os estudantes vivem na área urbana, sem o convívio dos familiares falantes da língua materna aos poucos vão esquecendo as pronúncias, principalmente quando migram ainda na idade de 5 a 10 anos.

Observa-se que há uma preocupação na escola para proporcionar um ambiente de valorização da cultura, da identidade, da língua materna. Para isso, a gestão da escola possibilita ações interculturais e um ambiente de acolhimento e respeito mútuo entre professor/aluno e aluno indígena/aluno não indígena, uma prática-pedagógica inclusiva e intercultural que contribua na formação e pertencimento da cultura indígena na escola urbana.

A entrevista foi realizada com o professor indígena, licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, atuou há mais 33 anos na educação em terras indígenas como professor e, há 3 anos atua como professor intérprete na escola municipal. Destaca-se a carência de materiais didáticos, disponibilizados pelo Estado na língua sateré-mawé para ensinar os estudantes do 1º ao 5º ano, sendo esta competência da União. Os materiais utilizados pelos professores são:

- A Cartilha Sateré-Mawé, material construído com os professores indígena, da qual o professor também participou da elaboração;
- Livro de literatura feito pelos professores indígenas durante curso de formação
- Livro de mitologia relacionada a origem do fogo, água, origem do caminho, da primeira noite e a divisão dos clãs, com os alunos de 4º e 5º ano. (Professor Intérprete, 2024).

A confecção, distribuição de material didático no âmbito da língua materna indígena é competência da União, em parceria com os Estados e Municípios, no entanto, ainda se constata diversas falhas e omissões na garantia deste direito. Dessa forma, as secretarias municipais, por pressão dos movimentos indígenas, das organizações vão construindo estratégias, embora limitadas para atender este contingente.

No âmbito da formação inicial e continuada também se encontra lacunas, quanto aos conhecimentos sobre os povos indígenas, línguas e tradições. O professor intérprete destaca: “O ideal seria importante de colarem cursos específicos aos professores indígenas, pois é muito difícil encontrar, que seja nas Universidades (Universidade Federal do Amazonas/UFAM e Universidade Estadual do Amazonas/UEA) para promoverem um curso relacionado à área de educação indígena.” (Professor Intérprete, 2024).

Identifica-se pelo número de estudantes indígenas matriculados na escola, há visivelmente uma segurança para os pais, da certeza do acolhimento, a presença de um professor indígena, das possibilidades de falar a língua materna, sem incorrer no risco de ser ridicularizado, sofrer preconceitos e discriminação são pontos relevantes, e

grande estima.

CONCLUSÕES

Considerando o número crescente da população indígena que migra para as cidades por diversos motivos, cabe aos movimentos, as organizações, dar visibilidade as vulnerabilidades as quais estão expostos, quanto a moradia, educação, lazer, saúde.

Acolhimento destes estudantes, dos pais nas escolas urbanas é primordial para a continuidade e conclusão dos estudos na educação básica, e assim, possibilitar as condições para o ingresso no Ensino Superior. A escola já foi um espaço de assimilação, mas hoje, é uma ferramenta para os povos e comunidades tradicionais na resistência, na luta contra a ocupação dos territórios por garimpeiros e grileiros.

A produção de material didático na língua materna, ainda é uma lacuna a ser superada, por ora os desafios que se apresentam, ocorrem desde a ausência do Estado até a complexidade e as variações de acordo com a região. A língua só existe, enquanto há um grupo de falantes, manter o ensino, a escrita, a materialidade da língua por meios de materiais didáticos é essencial para uma identidade de um povo.

Agradecimentos

Agradecimentos ao CNPQ pelo incentivo a pesquisa por meio da bolsa de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: UFAM, 2009.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos em Linguagens, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA: A POLITÉCNIA NO EMBATE PISTRAK E SHULGIN

EMELY CRUZ DA SILVA

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

ecruz2062@gmail.com

Palavras-chave: Politecnismo; Escola; Trabalho

INTRODUÇÃO

Logo depois da Revolução de Outubro, principalmente nos anos 20, começaram a aparecer as primeiras tentativas de escolas sob a perspectiva socialista, onde Pistrak e Shulgin tiveram um papel importante. Apesar disso, os dois autores são pouco conhecidos na discussão educacional, especialmente aqui no Brasil. Os textos de Pistrak só foram traduzidos por volta dos anos 80 e os do Shulgin lá em 2013.

Na análise das obras, os escritos de Pistrak e Shulgin apresentam ideias e teorias sobre o trabalho dentro da educação. Mesmo com discordâncias em relação a aspectos da politecnia, existe uma concordância que a escola deve estar ligada ao seu entorno e ajudar a transformação social. Porém, suas propostas enfrentaram grandes dificuldades devido a problemas econômicos e políticos, o que acabou encerrando o experimento da Escola Única do Trabalho.

Pistrak e Shulgin através de suas obras nos mostram esforços para construir o socialismo que é uma escola que liberta. As ideias sobre trabalho como base do ensino, a escola conectada ao meio e a busca pela emancipação do trabalho, são super importantes para pensar na educação presente hoje, especialmente contra as pedagogias burguesas.

Com a perda de espaço dos Estados Unidos, queda de lucros globais e conservadores se unindo aos neoliberais, a figura de Viktor Nikolaevich Shulgin surge, apresentando uma visão crítica e visionária do caminho que a educação pode seguir. A

obra mais importante de Shulgin, "*Fundamentos da Educação Social*", lançou uma luz nos desafios e nas possibilidades da educação na transição ao socialismo. Criticou as teorias educacionais burguesas e abriu novos horizontes educativos, auto-organização e trabalho, desenhando uma pedagogia que fazia sentido para a classe trabalhadora. Shulgin defendia uma escola que criasse um ser humano novo, pronto pro futuro comunista, um chamado urgente pros nossos sistemas educacionais.

Ao lado de outros pensadores como Moisey M. Pistrak, Shulgin deixou um legado de ideias que podem guiar a humanidade para uma educação verdadeiramente justa.

O ensaio que se segue propõe refletirmos os princípios da escola politécnica como um espaço para desenvolver uma Educação Ambiental comprometida com a transformação social no ensino formal. A partir do livro "*Ensaio sobre a escola politécnica*" de Moisey Pistrak, que surgiu durante os debates acirrados da Revolução Russa de 1917, e as obras de Shulgin, exploramos como os conceitos desenvolvidos e a integração do trabalho politécnico, podem ser relevantes na atualidade, especialmente para Educação Ambiental.

METODOLOGIA

Esse trabalho investiga como foi feita a construção da pedagogia socialista soviética. O método de pesquisa envolve a leitura das obras, preferencialmente de Moisey Pistrak, focando na politecnicidade no processo de formação do homem soviético. O objetivo é apresentar dados baseados nas suas obras para provocar reflexões e mostrar a possibilidade de criar uma nova escola voltada para entender a massa trabalhadora, sempre com uma visão coletiva.

A educação politécnica defendida por Pistrak prega que o aluno deve aprender a lutar e construir, e que esses alunos, nas escolas, estudem e vivenciem a realidade atual. Os professores devem estar bem preparados para ensiná-los, formando uma nova geração capacitada para o trabalho coletivo, seja como líderes ou em funções de direção nas suas atividades. Eles devem estar prontos para assumir várias tarefas políticas e desenvolver bem suas habilidades criativas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Moisey Pistrak, professor e pedagogo influente da União Soviética, desempenhou um papel crucial na evolução da pedagogia soviética, influenciado por suas práticas educacionais e seu engajamento no movimento socialista. Seguidor das ideias de Nadezhda K. Krupskaya, esposa de Lenin e idealizadora da escola socialista, Pistrak se destacou pela visão de que a escola deve ser um instrumento de transformação social. Para ele, a reforma educacional não deveria se limitar à mudança de conteúdos, mas também exigir uma reestruturação do funcionamento e organização da escola para servir à nova sociedade socialista.

Pistrak defendia que os alunos deveriam não apenas estudar a realidade atual, mas também se impregnar dela, abandonando métodos antigos e adotando uma abordagem que destacasse as relações e dinâmicas dos fenômenos. Ele propunha a Escola do Trabalho, uma instituição educacional que integraria o trabalho manual e intelectual e promoveria a auto-organização dos estudantes. A escola, segundo Pistrak, deveria estar conectada ao trabalho socialmente útil e à formação de uma nova sociedade, promovendo um ambiente educacional dinâmico e integrado ao contexto social e produtivo. Seu método incluía a introdução de oficinas profissionais nas escolas e atividades práticas como trabalho agrícola em escolas rurais e experiências em fábricas para escolas urbanas. Pistrak acreditava que uma abordagem prática permitiria aos alunos compreender e participar ativamente da realidade social e produtiva, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e conscientes. Ele via a integração de trabalho e educação como essencial para a formação de trabalhadores completos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pistrak também criticava o Plano Dalton por seu foco excessivo na responsabilidade individual, que, segundo ele, enfraquecia o trabalho coletivo. Em vez disso, ele promovia a auto-organização e a participação ativa das crianças na administração escolar e na prática educativa, enfatizando a criatividade e a colaboração como elementos centrais da educação.

Viktor Shulgin, educador e historiador, contribuiu significativamente para a pedagogia socialista com sua obra "Fundamentos da Educação Social" (1924). Shulgin abordou a educação em um contexto de crise capitalista e defendeu que a educação socialista deveria ser baseada em princípios de atualidade, auto-organização e trabalho.

Ele criticava as teorias educacionais burguesas e enfatizava a necessidade de uma abordagem educacional que preparasse os alunos para enfrentar as contradições e desafios do sistema capitalista.

Shulgin introduziu o conceito de politecnismo, que visava oferecer uma compreensão ampla dos processos de produção e trabalho para toda a população, não apenas para crianças. Ele enfatizou a importância do trabalho socialmente necessário, que é o trabalho com valor educativo e social, e defendeu que as escolas deveriam estar integradas ao progresso industrial e tecnológico para promover uma educação efetiva e abrangente.

Para Shulgin, a fábrica e a indústria eram essenciais para a formação ideológica e prática dos estudantes, proporcionando um ambiente que familiariza as crianças com os ideais proletários e a construção socialista. Ele também destacava o papel fundamental do professor como facilitador do processo educativo, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo a auto-organização e o pensamento crítico.

Pistrak e Shulgin compartilhavam algumas ideias centrais, como a valorização do trabalho na educação e a integração da escola com seu entorno social. Ambos defendiam que a educação não deveria se limitar à teoria, mas deveria envolver atividades práticas e produtivas, preparando os alunos para serem cidadãos engajados e preparados para enfrentar desafios sociais e econômicos.

Ambos promoviam a ideia de uma educação politécnica, que oferecesse uma visão holística dos processos de trabalho e produção. No entanto, suas abordagens diferiam em termos de implementação. Shulgin via a educação politécnica como viável principalmente em áreas urbanas e industrializadas, enquanto Pistrak defendia uma abordagem mais inclusiva que pudesse ser adaptada às condições locais, mesmo em regiões menos industrializadas.

Shulgin enfatizava a importância da integração com o progresso industrial e tecnológico, enquanto Pistrak focava na relação entre escola e trabalho, propondo uma abordagem prática que envolvia diferentes níveis de complexidade do trabalho escolar. Embora ambos criticassem os modelos tradicionais de educação, suas abordagens divergiam na forma como viam a relação entre a escola e o ambiente externo.

CONCLUSÕES

A visão holística de Pistrak e Shulgin em relação à educação vai muito além do simples ensino de habilidades técnicas. Eles buscam promover o desenvolvimento completo dos alunos, preparando-os para desempenhar um papel ativo na sociedade e enfrentar os desafios da vida real. Muitas das ideias educacionais deles ainda são relevantes hoje e podem ser aplicadas em diversos contextos. A integração entre teoria e prática, por exemplo, é cada vez mais valorizada em um mundo onde a aplicação prática do conhecimento se tornou essencial. As propostas de Pistrak e Shulgin para combinar o aprendizado acadêmico com experiências práticas, como estágios, projetos de pesquisa aplicada ou programas de aprendizado baseado em projetos, podem ser extremamente benéficas para os alunos, permitindo que aprendam enquanto praticam.

Além de preparar para a vida adulta e para a cidadania ativa, em um mundo atual repleto de questões sociais, políticas e ambientais urgentes, a educação deve capacitar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos conscientes e responsáveis. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia, resolução de conflitos e participação democrática, que são elementos essenciais do Politecnismo proposto por Pistrak e Shulgin.

REFERÊNCIAS

BAHNIUK, C.; DALMAGRO, S. L. **Pistrak e Shulgin e a construção da pedagogia socialista soviética**. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021.

BEMVINDO, Vitor. **A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 138–162, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649213. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649213>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LODI-CORRÊA, S. **Nadezhda Krupskaja: por uma Educação Revolucionária**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 236–244, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v10i3.27387. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27387>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A politécnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e9575, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9575. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9575>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NETO, P. B. **Marxismo.org**, 01, novembro de 2017. A revolução Russa e a Educação: a contribuição de Krupskaya. Organização comunista internacionalista; Internacional comunista revolucionária. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/revolucao-russa-a-educacao-a-contribuicao-de-krupskaya/>. Acesso em: 01, maio de 2024.

PINEL, W. R.; RESES, E. da S. **A pedagogia de Makarenko**: aproximações de um modelo socioeducativo na Revolução Russa. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 317–324, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.24656. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24656>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHUNGIN, V.N. **Fundamentos da Educação Social**, 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**, 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.